Univ. of
Toronto
Library

P
Educat.

7324

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,

und

Dr. **A. Matthias,**
Geh. Ober-Reg.-Rat,

Vortragenden Räten im Königl. Preuß. Kultusministerium.

Für die Redaktion verantwortlich: Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

VIII. Jahrgang.

119764
14/12/11

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1909.

P Educat

Inhalt.

Seite

Aufruf für die Friedrich Althoff-Stiftung 65
Bekämpfung der „Schmutz- und Schundliteratur". Auszug aus dem Protokoll der Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig am Sonntag Kantate, den 9. Mai 1909 442

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

F. Boesch, Zur Übungsbücherfrage (Einige Wünsche zum Quartaband der Ostermannschen Übungsbücher) 426
P. Cauer, Wie studiert man Philologie? 588
F. Cramer, Selbstbetätigung und Selbstverantwortung der Schüler auf erziehlichem Gebiet 495
W. Fries, Das pädagogische Seminar 71
O. Gerhardt, Über die Schülerselbstmorde 129
H. Guhrauer, Zur Reifeprüfungsordnung 29
R. Herold, Das Einüben der griechischen Buchstaben 425
P. Hohlstein, Der Unterricht im Linearzeichnen an den preußischen Realanstalten nach der Verfügung vom 14. September 1908 20
C. Hölk, Zu Harnacks Vorschlägen über die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien 150
P. Johannesson, Eine Schülerwerkstatt 165
— —, Über Handfertigkeitsunterricht an höheren Schulen. Verkürzte Wiedergabe eines Vortrags 434
G. Junge, Nochmals die Astronomie auf der Schule 234
M. Kirchner, Mens sana in corpore sano 1
E. König, Zur Methodik des hebräischen Unterrichts 353
A. Matthias, Das Böttinger-Haus in Göttingen — die letzte Schöpfung Friedrich Althoffs 7
— —, Bergers Schillerbiographie 81
W. Meier, Bürgerkunde 162
W. Mevs, Die ersten griechischen Stunden in der Untertertia 657
W. Münch, Pädagogisches aus Paulsens „Jugenderinnerungen". 417
A. Neumann, Der neueste Oberlehrerroman 13
P. Niemann, Der zweite preußische Oberlehrer-Ruder-Kursus in Wannsee bei Berlin vom 12. bis 27. Mai 1909 662

Seite

J. Norrenberg, Die Wiener Reformvorschläge für den naturwissenschaftlichen Unterricht 16
— —, Die naturwissenschaftlichen Schülerübungen an den höheren Lehranstalten Preußens 481
A. Pleißner, Zur Einführung des Werkunterrichts 498
W. Prinzhorn, Die freiere Gestaltung des Unterrichtes in der Prima des Lyzeums zu Hannover 289
E. Rosenberg, Zur Bereicherung der Übersetzungssprache aus dem Lateinischen und Griechischen 421
G. Schmidt, Ein neues Hilfsmittel für den Sprachunterricht 310
K. Schwarzschild, Über Astronomie auf den höheren Schulen 69
V. Skupnik, Die klassische Philologie und die Naturwissenschaften 641
W. Thamhayn, Eine Ausstellungsgruppe für Reformschulwesen 75
R. Thiele, Alte Ziele — veränderte Wege im Geschichtsunterricht der Prima 225
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten . . . . . 303 u. 600
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten 306 u. 659
— —, Statistisches über das Frauenstudium . . . . . 309 u. 501
— —, Die Friedrich Althoff-Stiftung 598
M. Türk, Ein alter Brauch 26
H. Weimer, Die höheren Schulen und die öffentliche Meinung 577
E. Wernicke, Der biologische Unterricht am Gymnasium in Marienwerder . 312
H. Wickenhagen, Turnen, Spielen, Rudern 171
J. Ziehen, Zur Beurteilung des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan . . 584

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform 1908 174
H. Schmidt, Religion 1908 319
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht 1908 364
F. Cramer, Latein 1908 604
O. Preußner, Französisch und Englisch 1908 610
F. Marcks, Geschichte 1907 u. 1908 . . . . . 188 u. 666
J. Norrenberg, Mathematik und Naturwissenschaften 1908 85
V. Steinecke, Erdkunde 1908 (Nachträge von 1907 u. 1906) 315
F. Kuhlmann, Zeichen- und Kunstunterricht 1908 92
G. Rolle, Gesangunterricht 1908 93
Berichtigung zu den Programmabhandlungen 1907 576

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Aus den Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Jahrgang 1908), von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 503
Hilfsbücher für den deutschen Sprachunterricht, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 450

Seite
Zum deutschen Aufsatz, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 321
Zur deutschen Literaturgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. A. Biese in Neuwied 446
Schulausgaben deutscher Klassiker, angez. von Direktor Dr. Paul Lorentz in Friedeberg 237
Lateinische Übungsbücher und Grammatiken, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Fritzsche in Berlin 378
Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker und Beiwerk, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg 33
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. G. Sachse in Charlottenburg 506
Griechische Autoren, angez. von Oberlehrer Dr. C. Hölk in Steglitz 375
Zur französischen Lektüre (Gedichtsammlungen und Verwandtes), angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 671
Zum Unterricht im Rechnen und in der Mathematik. V., angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 525
Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihrer Behandlung im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 382
Hilfsbücher für den Unterricht in der Physik, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin . . . 533
Erdkunde, angez. von Direktor Dr. V. Steinecke in Essen a. d. Ruhr . . . 510
Heer-, Flotten- und Kolonial-Literatur für die Schule, angez. von Oberlehrer Dr. W. Scheel in Steglitz 37
Neue österreichische Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 31

b) Einzelbesprechungen:

Abhandlungen, neusprachliche, s. R. Riegler.
Akropolis, die, von Athen und das Forum Romanum, gemalt von Max Roeder, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Brandt in Bonn 276
Anthes, O., Erotik und Erziehung, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 635
Arbeiten, philosophische, s. M. Simon.
Asbach, Jul., Ludwig Freiherr Roth von Schreckenstein, angez. von Professor Krah in Düsseldorf 120
Aus einem Leben „voller Leuchten und Wunder" zum Andenken an Martin Brennecke, angez. von Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 99
Aus Natur und Geisteswelt, s. Th. Bitterauf und A. Schapire—Neurath.
Baentsch, B., David und sein Zeitalter, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 332
Bardt, C., die Sermonen des Q. Horatius Flaccus, angez. von Oberlehrer Professor Dr. L. Ehrenthal in Schleusingen 53
— —, Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa, angez. von Prov.-Schulrat Dr. Paul Cauer, Professor an der Universität Münster i. W. 273
— —, s. Römische Komödien.
Bartels, Rudolf, Zu Schillers „Das Ideal und das Leben", angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 110
Bauer, W., Evangelium, s. Hand-Kommentar zum Neuen Testament.
Bäumer, Gertrud, und Lili Droescher, Von der Kindesseele, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 261

Seite

Beiträge zur Naturdenkmalpflege, 1. Heft, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Pfuhl, Professor an der Akademie in Posen 124
— — —, 2. Heft, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz . . . 632
Beiträge zur Weiterbildung der christlichen Religion, s. W. Rein, Religion und Schule.
Berger, A. E., Die Kulturaufgaben der Reformation, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 334
Berger, K., Schiller, besprochen von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 81
Bertz, Eduard, Harmonische Bildung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 688
Bezard, J., La Classe de Français, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 57
v. Bezold, Fr., F. Gothein, R. Koser, Staat und Gesellschaft der neueren Zeit, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 562
Bibliothek, indogermanische, s. M. Niedermann.
Bibliothek wertvoller Memoiren, hrsgb. von Dr. E. Schultze, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 118
Bierbaum, O. J., s. Goethe-Kalender.
Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 106
Bildungswesen, Das gesamte, (mit Ausschluß der Hochschulen) im preußischen Landtag, Vollständiger stenographischer Bericht usw. Hrsg. von H. Sierks, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 456
Bischoff, O., Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche für evangelische Schulen, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 199
Bitterauf, Th., Friedrich der Große, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilhelm Meiners in Elberfeld 699
Bölsche, Wilhelm, Die Schöpfungstage, angez. von Prof. Dr. E. Dennert in Godesberg 217
Böninger, Eugen, Von der Heerstraße, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 348
Bornemann, W., Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht in der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 202
Brennecke, Martin, s. Aus einem Leben.
Bücher der Rose, s. Will Vesper.
Bücher der Weisheit und Schönheit, angez. von Direktor Dr. Paul Lorentz in Friedeberg Nm. 396
Budde, Gerhard, Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin . . . 112
— —, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule, angez. von Direktor Professor Dr. Joh. Borbein in Altona 114
— —, Schülerselbstmorde, angez. von Direktor Dr. K. Wehrmann in Bochum 193
Burgaß, E., Winterliche Leibesübungen in freier Luft, angez. von Direktor Dr. Edmund Neuendorff in Haspe 636
Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion, angez. von Oberlehrer Dr. Joh. Noryskiewicz in Schrimm 547
Cauer, Paul, Grundfragen der Homerkritik, angez. von Professor Dr. Gustav Lang in Stuttgart 470
Christlieb-Fauth, Handbuch der Evangelischen Religionslehre, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 198

Seite

Chudzinski, A., Tod und Totenkultus bei den alten Griechen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 342

Conwentz, H., s. Beiträge zur Naturdenkmalpflege.

Dalcroze, E. Jaques, Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst, angez. von Dr. F. Saran, Professor an der Universität Halle 393

Darmstaedter, Paul, Die Vereinigten Staaten von Amerika. Ihre politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung, angez. von Direktor Dr. Aug. Höfer in Wiesbaden 404

Degener, H. A. L., Wer ist's?, angez. von Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 63

Deußen, Paul, Die Geheimlehre des Veda, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 255

Diesterwegs deutsche Schulausgaben, s. Sophokles' Antigone.

Dietze, Hermann, Griechische Sagen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 343

Dippe, Alfred, Naturphilosophie, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 477

Dornblüth, O., Hygiene der geistigen Arbeit, angez. von Oberlehrer Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover 194

Dyroff, A., Einführung in die Psychologie, angez. von Geh.-Rat Direktor Dr. G. Leuchtenberger in Zehlendorf bei Berlin 619

v. Eberhardt, Aus Preußens schwerer Zeit, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Johannes Kreutzer in Cöln 277

Ebner, E., Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten, angez. von Direktor Dr. R. Jahnke in Lüdenscheid 48

Eckermann, J. P., Gespräche mit Goethe, herausgeg. von H. H. Houben, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 50

Eichhoff, H., Das Petit Lycee, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 687

Eimer, M., Lord Byron und die Kunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Brandt in Bonn 257

Eisler, Rudolf, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 458

Ekkehards Waltharius, Hrsgb. von Karl Strecker, angez. von Dr. Conrad Borchling, Professor an der Akademie Posen 268

Ernst, O., Des Kindes Freiheit und Freude, angez. von Oberl. Dr. H. Weimer in Wiesbaden 195

Evangelien-Synopse, Deutsche, s. A. Huck.

Fabre, J. H., Bilder aus der Insektenwelt, angez. von Professor Dr. F. Pfuhl in Posen 701

Falkenberg, Wilhelm, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 215

Fauth, s. Christlieb-Fauth.

Festgesang zu Kaisers Geburtstag, angez. von Gesanglehrer Professor G. Rolle in Berlin (s. Weinreis) 63

Festschrift des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums, s. Novae Symbolae Joachimicae.

Festschrift zur 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel im Jahre 1907, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Foerster in Berlin 44

Fetter, Johann, Beiträge zur österreichischen Mittelschulreform, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 97

Seite

Fischer, Raymund, Elementar-Laboratorium, angez. von Oberlehrer Professor P. Johannesson in Berlin 280
Flügel, O., s. Religionsphilosophie.
Frank, A., Die Erkenntnis Gottes durch die Natur, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 478
Fritsch, O., Delos, die Insel des Apollon und Delphi, die Orakelstätte des Apollon, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. E. . . . 624
Furrer, K., Das Leben Jesu Christi, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 267
Gebhardts Handbuch der Deutschen Geschichte, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster i. W. 405
Gedenkhalle, Deutsche. Bilder aus der vaterländischen Geschichte von v. Pflugk-Hartung und v. Tschudi, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilh. Meiners in Elberfeld 560
Geisteshelden, s. R. M. Werner, Hebbel.
Georges, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch und Deutsch-lateinisches Schulwörterbuch, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Düsseldorf 52
Gerber, L., Englische Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilh. Meiners in Elberfeld 568
Geschichtsmalerei, s. Künstlerische Wiedergaben.
Geyer, Albert, Unsere Kultur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in Einzelbildern, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Johannes Kreutzer in Cöln 277
Giese, A., Deutsche Bürgerkunde, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 122
Golther, W., Nordische Literaturgeschichte, angez. von Dr. Fr. Panzer, Professor an der Akademie für Handels- und Sozialwissenschaften in Frankfurt a. M. 208
Goethe-Gespräche, ausgewählt von Paul Lorentz, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 271
Goethes lyrische Meisterstücke, s. Meisterstücke.
Goethe-Kalender auf das Jahr 1910, angez. von Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 696
Graeber, Karl, Ideal-Schulgärten im XX. Jahrhundert, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 282
Grieß mann, J., Die gebräuchlichsten Fremdwörter, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 550
Grosse, Julius, Ausgewählte Werke, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 697
Gruber, Hugo, Zeitiges und Streitiges, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 689
Günther, Konrad, Rückkehr zur Natur, angez. von Prof. Dr. E. Dennert in Godesberg 477
Günther, Sigmund, Geschichte der Mathematik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme, Dozent an der Akademie Posen 474
Gymnasial-Bibliothek, s. A. Chudzinski, O. Fritsch, R. Thiele und H. Wolf.
Hahn, Julius, Die Schlacht im Teutoburger Walde. Ein Gedenkblatt, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster 564
Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, s. H. Hirt, Etymologie.
Handbuch zum Neuen Testament, herausgeg. von Hans Lietzmann, angez. von Oberlehrer Lic. Hans Vollmer in Hamburg 543

Seite

Hand-Kommentar zum Neuen Testament, angez. von Direktor Dr. M. Consbruch in Eisenach 545
Hansen, A., Haeckels „Welträtsel" und Herders Weltanschauung, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 216
Hartmann, A., Grundregeln der Gesundheitspflege, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 64
Hausschatz des Wissens, s. M. Vogtherr.
Hebbel, Friedrich, Sämtliche Werke, Briefe, bes. von Richard Maria Werner, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . . 335
— —, Durch Irren zum Glück. Tagebuchblätter, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 337
Hebbel-Forschungen, s. Joh. Krumm.
Heidrich, R., Christnachtsfeier und Christnachtsgesänge in der evangelischen Kirche, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. K. Jansen in Gr.-Lichterfelde 206
Heilmeyer, Al., Die Plastik seit Beginn des 19. Jahrhunderts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Brandt in Bonn 257
Hellwig, P., Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 408
Helm, Franz, Materialien zur Herodotlektüre, angez. von Professor Dr. Gustav Lang in Stuttgart 401
Herders Werke, (Auswahl), s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Herold, Th., Das Lied vom Kinde, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 552
Hess, W., Christliche Glaubens- und Sittenlehre, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 205
Heyck, E., Deutsche Geschichte, angez. von Oberlehrer Prof. Dr. W. Meiners in Elberfeld 59
Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball, Hrsgb. von J. Plassmann u. a., angez. von Prov.-Schulrat Professor Albrecht Tiebe in Berlin 278
Hippius, A., Der Kinderarzt als Erzieher, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 395
Hirt, H., Etymologie der neuhochdeutschen Sprache, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann, Prov.-Schulrat in Koblenz 548
Hirzel, Rudolf, Rede, gehalten zur Feier der akademischen Preisverteilung am 24. Juni 1905, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster 394
Höck, F., Lehrbuch der Pflanzenkunde, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 281
Hölderlins Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Holtzmann, H. J., Evangelium, s. Hand-Kommentar zum Neuen Testament.
Holtzmann, O., Christus, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 332
Horaz' Jamben- und Sermonen-Dichtung, s. K. Staedler.
Horaz' Sermonen, s. C. Bardt.
Huck, A., Deutsche Evangelien-Synopse, angez. von Direktor Dr. M. Consbruch in Eisenach 546
Huemer, Kamillo, Auf die Probe kommt's an, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 394
Jäger, O., Deutsche Geschichte, angez. von Oberlehrer Prof. Dr. W. Meiners in Elberfeld 628

Seite

Jahrbuch der Naturwissenschaften 1906—1907, angez. von Prof. Dr. E. Dennert in Godesberg 217
— — 1907—1908, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortrag. Rat im Kultusministerium in Berlin 573
Janell, Walther, Ausgewählte Inschriften, griechisch und deutsch, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster 472
Javal, Emile, Die Physiologie des Lesens und Schreibens, angez. von Provinzial-Schulrat Professor A. Tiebe in Berlin 412
Jean Pauls Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Jessen und Stehle, Kleine Zahnkunde für Schule und Haus, angez. von Oberlehrer Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover 576
Immisch, O., Wie studiert man Philologie?, besprochen von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster i. W. 588
Ipfelkofer, A., Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 257
Junge, Fr., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen, besorgt von A. Lange, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 558
Kalähne, A., Die neueren Forschungen auf dem Gebiet der Elektrizität und ihre Anwendungen, angez. von Oberlehrer Professor Fr. Busch in Arnsberg i. W. 411
Kaemmel, Otto, Sächsische Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Johannes Kreutzer in Köln 278
Kaßner, C., Das Wetter und seine Bedeutung für das praktische Leben, angez. von Oberlehrer Professor A. Otto in Eisleben 573
v. Keppler, Paul Wilhelm, Mehr Freude, angez. von Direktor Dr. Josef Riehemann in Meppen 391
Kerschensteiner, G., Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, angez. von Zeichenlehrer Professor Fritz Kuhlmann in Altona 702
Kettner, G., Studien zu Schillers Dramen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 550
Kirchengeschichte in Quellen und Texten, s. G. Schwamborn.
Kirchner, M., Die Tuberkulose in der Schule, ihre Verhütung und Bekämpfung, angez. von Dr. K. Doepner in Charlottenburg 636
Klassiker-Bibliothek, Goldene, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . . . . . 269 u. 463
Klatt, Max, Althoff und das höhere Schulwesen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 324
Klein, Th., Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre und für die Mittel- und Oberstufe, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. . . . 200
Knoke, F., Neue Beiträge zu einer Geschichte der Römerkriege in Deutschland, angez. von Direktor Dr. Fr. Cramer in Düsseldorf 116
Komödien, Römische, Deutsch von C. Bardt, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 698
König, E., Die Poesie des Alten Testaments, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 332
Kronenberg, M., Geschichte des deutschen Idealismus, angez. von Geh.-Rat Professor Dr. Chr. Muff in Pforta 691
Krüger, G., Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 193
Krumm, Johannes, Die Tragödie Hebbels, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 339

Seite

Kuhlmann, F., Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts, angez. von Professor Philipp Franck in Wannsee 575
Kultur der Gegenwart, s. v. Bezold, Staat und Gesellschaft.
Künstlerische farbige Wiedergaben bedeutender Werke deutscher Geschichtsmalerei, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 197
Ladenburg, Albert, Naturwissenschaftliche Vorträge, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 476
Langl, Jos., Bilder zur Geschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn . . . 276
Lassar-Cohn, Die Chemie im täglichen Leben, angez. von Professor Dr. P. Rulf in Dortmund 633
Lehmann, R., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. Fr. Seiler in Luckau 108
— —, Der deutsche Unterricht, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 622
Lentz, Ernst, Pädagogisches Neuland, angez. von Oberlehrer Professor Dr. O. Keesebiter in Charlottenburg 98
Lessings Werke (Auswahl), s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Lhotzky, Heinrich, Die Seele deines Kindes, angez. von Oberlehrer Dr. Paul Wüst in Düsseldorf 258
v. Liebermann, L., An die akademischen Bürger und Abiturienten höherer Lehranstalten, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 635
Lietzmann, Hans, s. Handbuch zum Neuen Testament.
Lodge, Sir Oliver, Leben und Materie, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 477
Löhr, M., Volksleben im Lande der Bibel, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 332
Loria, G., Vorlesungen über darstellende Geometrie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme in Posen 122
Loewenfeld, L., Über die Dummheit, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 620
Lucians Schriften, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg 553
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, I. Teil, Abbildungen zur alten Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 474
Ludwig, A., Schiller und die deutsche Nachwelt, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 210
Marx, H., und H. Tenter, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Münster i. W. 201
Matschoß, A., Die preußischen Provinzial-Instruktionen für die Direktoren, Ordinarien und Oberlehrer der höheren Schulen (1856—1885), angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 539
Meisterstücke der deutschen Lyrik von Johann Wolfgang von Goethe, hrsgb. von R. M. Meyer, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 210
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 46
Mittelschul-Enquete im K. K. Ministerium für Kultus und Unterricht in Wien, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 457
Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Feigel in Duisburg 100
Moral Instruction and Training in Schools, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 40
Müller, Hugo, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 96

Seite

Münch, Wilhelm, Kultur und Erziehung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 390
Münchhausens wunderbare Reisen und Abenteuer, angez. von Oberlehrer Dr. Karl Lorenz in Hamburg 212
Muthesius, Karl, Goethe und Pestalozzi, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Alfred Heubaum in Friedenau bei Berlin 262
Naumann, Fr., Sonnenfahrten, angez. von Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 571
Neubauer, Fr., Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 406
Niedermann, M., und E. Hermann, Historische Lautlehre des Lateinischen, angez. von Direktor Dr. Franz Cramer in Düsseldorf 627
Nohl, Clemens, Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist von demselben unbedingt fernzuhalten? Wie ist in dem allein Zulässigen zu unterrichten?, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster i. W. 328
Novae Symbolae Joachimicae, angez. von Oberlehrer Prof. Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 329
Novalis' Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch, besprochen von Oberlehrer Dr. F. Boesch in Berlin-Wilmersdorf 426
Otto, Berthold, Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow 97
— —, Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle, angez. von Direktor Dr. Edmund Neuendorff in Haspe 631
Papers on Moral Instruction, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 40
Patin, A., Der Lucidus Ordo des Horatius, angez. von Direktor Professor Dr. Ludwig Ehrenthal in Halberstadt 402
Paulsen, Friedr., Aus meinem Leben, besprochen von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 417
— —, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit, angez. von Direktor Dr. R. Jahnke in Lüdenscheid 326
Petersen, Eugen, Die Burgtempel der Athenaia, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 344
Pfade, neue, zum alten Gott, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 202
Pfeiffer, Ernst, Schulhygienisches Taschenbuch, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 124
Pfleiderer, Otto, Religion und Religionen, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 265
v. Pflugk-Hartung, s. Deutsche Gedenkhalle.
Philippson, A., Das Mittelmeergebiet, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Julius Waßner in Groß-Lichterfelde (Kassel) 570
Pilger, R., Das System der Blütenpflanzen mit Ausschluß der Gymnospermen, angez. von Oberlehrer Dr. F. Pfuhl, Professor an der Akademie Posen . . 702
Plassmann, J., s. Himmel und Erde.
Poincaré, L., Die moderne Physik, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 217
Quellensammlung zur deutschen Geschichte, s. F. Salomon.
Raithel, R., Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte und Maturitätsfragen aus der vaterländischen Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 558

Seite

Rauschen, G., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. theol. Joh. Noryskiewicz in Schrimm 693

Reckendorf, H., Mohammed und die Seinen, angez. von Oberlehrer H. Richert, Leiter der Realschule in Pleschen 332

Rein, W., Religion und Schule, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 205

— —, Grundriß der Ethik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Koppelmann, Dozent an der Universität in Münster i. W. 459

Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen. Hrsg. von O. Flügel, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Koppelmann, Dozent an der Universität in Münster i. W. 460

Resa, F., Jesus der Christus, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 201

Riegler, Richard, Das Tier im Spiegel der Sprache, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Heinzerling in Siegen 103

Roeder, Max, s. Akropolis von Athen.

Röhl, H., Entlassungsreden, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. P. Cauer, Professor an der Universität Münster i. W. 394

Rose, Felicitas, Heideschulmeister Uwe Karsten, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 400

Sadler, M. E., s. Moral Instruction.

Salomon, Felix, Die deutschen Parteiprogramme, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 565

Sammlung Göschen, s. L. Gerber, W. Golther, Al. Heilmeyer, Otto Kaemmel, R. Pilger, W. Staerk und H. Swoboda.

Schaarschmidt, C., Die Religion. Einführung in ihre Entwicklungsgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Koppelmann, Dozent an der Universität Münster i. W. 542

Schäfer, Alb., Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 340

Schapire-Neurath, Anna, Friedrich Hebbel, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 338

Scheel, W., Das Lichtbild, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 574

Scheiner, J., Populäre Astrophysik, angez. von Provinzial-Schulrat Professor A. Tiebe in Berlin 278

Schenk, K., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Dr. Fr. Marcks in Putbus 121

Schiller-Denkwürdigkeiten, angez. von Direktor P. Lorentz in Friedeberg, Nm. 469

Schmid, B., Philosophisches Lesebuch, angez. von Professor Dr. E. Dennert in Godesberg 459

Schnee, H., Unsere Kolonien, angez. von Direktor Gust. Wittenbrinck in Unna 700

Schneider, Ferd. Jos., Jean Pauls Jugend und erstes Auftreten in der Literatur, angez. von Direktor Professor Dr. M. Geyer in Eisenberg (S.-A.) 272

Schneider, Max, Von wem ist das doch?, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 695

Schöppa, G., Das Mädchenschulwesen in Preußen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 538

Schriften, kleine, des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele, s. E. Burgaß.

Schubert, H., Niedere Analysis, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme in Posen 349

Seite

Schultze, Ernst, s. Bibliothek wertvoller Memoiren.
Schultze, Friedrich, Die Franzosenzeit in deutschen Landen 1806—1815, angez. von Direktor F. Neubauer in Frankfurt a. M. 566
Schwamborn, Gregor, Kirchengeschichte in Quellen und Texten, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 333
Seligo, A., Tiere und Pflanzen des Seeplanktons, angez. von Oberlehrer Dr. F. Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 701
Senfft von Pilsach, A., Aus Bismarcks Werkstatt, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 567
Siecke, E., Mythus, Sage, Märchen in ihren Beziehungen zur Gegenwart, angez. von Dr. Fr. Panzer, Professor an der Akademie für Handels- und Sozialwissenschaften in Frankfurt a. M. 208
Sierks, H., s. Das gesamte Bildungswesen.
Sikorski, J. A., Die seelische Entwicklung des Kindes nebst kurzer Charakteristik der Psychologie des reiferen Alters, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 260
Simon, M., Über Mathematik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme, Dozent an der Akademie Posen 572
Sophokles' Antigone, übersetzt von O. Altendorf, angez. von Oberlehrer Professor Ludwig Hüter in Gießen 344
Spiller, G., s. Papers on Moral Instruction.
Stadelmann, H., Ärztlich-pädagogische Vorschule auf Grundlage einer biologischen Psychologie, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 690
Staedler, K., Horaz' Jamben- und Sermonen-Dichtung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. L. Ehrenthal in Schleusingen 55
Staerk, W., Neutestamentliche Zeitgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 202
Statuen deutscher Kultur, angez. von Direktor P. Lorentz in Friedeberg, Nm. 466
Steinwender, Th., Die Marschordnung des römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung, angez. von Oberlehrer Dr. H. Leppermann in Paderborn 346
Steuding, H., Denkmäler antiker Kunst, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 196
Strzygowski, J., Die bildende Kunst der Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 195
Suchier, H., Les Voyelles Toniques du vieux Français, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Mackel, schultechnischer Mitarbeiter am Provinzial-Schulkollegium zu Stettin 554
Swoboda, H., Griechische Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 474
Taschenbuch, schulhygienisches, s. E. Pfeiffer.
Tenter, H., s. H. Marx und H. Tenter.
Thiele, R., Im Ionischen Kleinasien, angez. von Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 624
Thilo, Ch. A., s. Religionsphilosophie.
Thimme, A., Das Märchen, angez. von Gymnasialdirektor Dr. Paul Lorentz in Friedeberg, Nm. 623
Thomas, P. Félix, L'Education dans la Famille (Les Péchés des Parents), angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 327
Thrändorf, E., Die soziale Frage in Prima, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 265
Thrändorf, E., und H. Meltzer, Der Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 266

Seite

Thulin, C. O., Die Etruskische Disziplin und Die Götter des Martianus Capella und die Bronzeleber von Piacenza, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 557
Tiecks Werke, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Unbescheid, Hermann, Die Behandlung der dramatischen Lektüre, erläutert an Schillers Dramen, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Kassel 399
Versuche und Vorarbeiten, religionsgeschichtliche, s. C. O. Thulin.
Vesper, Will, Die Ernte aus acht Jahrhunderten deutscher Lyrik, angez. von Direktor Professor Dr. A. Biese in Neuwied 107
— —, s. Statuen deutscher Kultur.
Vogtherr, M., Die Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Rulf in Dortmund 634
Vorträge der theologischen Konferenz zu Gießen, s. W. Bornemann.
Vowinckel, E., Pädagogische Deutungen, angez. von Direktor Dr. Friedrich Schmitz in Langenberg 540
Wagner und v. Kobilinski, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf . . 341
Walter, M., Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 115
Weinreis, P. und H., s. Festgesang zu Kaisers Geburtstag.
Wer ist's?, s. H. A. L. Degener.
Werner, Richard Maria, Hebbel, ein Lebensbild, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 337
Werther, Dr. med., Hütet Euch, angez. von Direktor Dr. R. Jahnke in Lüdenscheid 478
Wickenhagen, Ernst, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 474
Wielands gesammelte Schriften, angez. von Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 395
Wildermann, M., s. Jahrbuch der Naturwissenschaften.
Wissenschaft und Bildung, s. B. Baentsch, A. Dyroff, O. Holtzmann, C. Kaßner, E. König, M. Löhr, H. Reckendorf und H. Schnee.
Wolf, H., Die Religion der alten Römer, angez. von Oberlehrer Dr. Th. Grobbel in Paderborn 213
Wolff, Emil, Grundriß der preußisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschaftsgeschichte von 1640 bis zur Gegenwart, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 564
Zeitfragen, soziale, s. B. Otto.
Ziehen, Julius, Über die bisherige Entwicklung und die weiteren Aufgaben der Reform unseres höheren Schulwesens, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. Joh. Borbein in Kassel 254
— —, Neue Studien zur lateinischen Anthologie, angez. von Reg.- und Schulrat, Direktor Professor Dr. A. Funck in Sondershausen 626

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Zum Tode Ernst v. Wildenbruchs, von Oberlehrer Dr. Max Georg Schmidt in Marburg 126
Ein internationaler Neuphilologentag in Paris, von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 219

Seite
Greifswalder Ferienkurse 219
Aufruf zur Schonung der Pflanzenwelt vom Westpreußischen Provinzialkomitee für Naturdenkmalpflege 283
50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 284
Aufruf zu einer Stiftung aus Anlaß der 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 286
Deutscher Verein für Volkshygiene, von Sanitätsrat Dr. K. Beerwald in Berlin 287
Ferienkurse in Hydrobiologie und Planktonkunde, veranstaltet von Professor Dr. Zacharias in Plön 288
Biologische Ferienkurse in Münster i. W. 352
Kritische Grillparzer-Ausgabe 414
Böttinger Studienhaus in Göttingen 415
Marburger Ferienkurse 416
Aufruf (Förderung der klassischen Altertumswissenschaft) 479
Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen, von Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias in Berlin 480
III. Ruderkursus im Bootshause Wannsee bei Berlin 1910 704

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal . . . . . 128, 220, 221, 222, 223, 351, 352, 639 u. 640

I. Abhandlungen.

Mens sana in corpore sano.

Vor mehr als einem Jahr hat Herr Professor Ernst Böhm in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft einen Vortrag gehalten, dessen Thema unter den Schulhygienikern berechtigtes Kopfschütteln erregte: *„Mens sana in corpore aegroto?“* in einer Fußnote bemerkte Herr Böhm dazu: „Gegenüber den maßlosen Forderungen, zu denen sich gewisse Hygieniker neuerdings versteigen, mag auch einmal eine reaktionäre Stimme zu Worte kommen; daß er sich nicht gegen die hygienischen Bestrebungen an sich, sondern nur gegen ihre Einseitigkeiten und Übertreibungen wendet, betont der Verfasser nachdrücklich genug.“ Herr Böhm hatte auf meine Bitte die Freundlichkeit, mir einen Separatabdruck seines Vortrags zu senden. Ich habe ihn mit Interesse gelesen und den Eindruck gewonnen, daß viele Gedanken, welchen Herr Böhm Ausdruck verliehen hat, eine gewisse Berechtigung haben, daß aber der ganze Inhalt des Vortrags zum Widerspruch herausfordert. Ich möchte mir daher erlauben, in einer für Schulmänner bestimmten Zeitschrift auf diese Frage etwas gründlicher einzugehen.

Herr Böhm geht von der Bemerkung aus, daß der bekannte Ausspruch des Juvenal: *„Mens sana in corpore sano“* von der Mehrzahl derjenigen, welche ihn anwenden, nicht richtig gedeutet werde; seiner Ansicht nach legten die meisten den Ausspruch so aus, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne. In der Tat gebrauchen manche den Ausspruch in dieser Bedeutung; ich habe dies in einer hygienischen Versammlung, allerdings von einem Laien, gehört. Die Sachverständigen, namentlich die Schulhygieniker, dagegen stehen auf einem anderen Standpunkt, und ich selbst habe mich wiederholt dahin ausgesprochen, daß das Ziel einer rationellen Erziehung eine gesunde Seele in einem gesunden Körper sein müsse.

Herr Böhm gerät in seinem Kampf gegen jene falsche Auffassung des Juvenalschen Wortes in den entgegengesetzten Fehler und legt, wie es in früheren Jahrhunderten die Regel war, den Schwerpunkt auf eine ausschließlich geistige Vollkommenheit; er führt aus, daß eine große Anzahl geistig hervorragender Persönlichkeiten körperlich mangelhaft entwickelt oder gar schwer krank gewesen sei, und stellt die Gesundheit des Körpers fast als ein Hinderungsgrund für die gesunde Entwicklung der Seele hin. Seine Beispiele für diese Behauptung sind nicht glücklich gewählt. Er führt an, daß Homer, Milton und Hieronymus Lorm blind, Apostel Paulus und Napoleon I. Epileptiker und Luther von

seinem vierzigsten Lebensjahre ein kranker Mann waren; er weist darauf hin, daß Gellert von sehr zarter Konstitution, Otto Ludwig jahrzehntelang kränklich gewesen und Spinoza an der Schwindsucht gestorben ist; er hebt hervor, wie traurig es in körperlicher Beziehung mit unserem größten Dichter, Friedrich Schiller, gestanden habe; auch der taube Heinrich von Treitschke und die taubstumme und blinde Amerikanerin Helen Keller müssen ihm als Beispiele dafür dienen, daß eine gesunde Seele in einem kranken Körper leben könne. Aber will Herr Böhm vielleicht damit sagen, daß die großen Geistesgaben, welche die von ihm angeführten hervorragenden Persönlichkeiten besessen und zum Wohle der Menschheit betätigt haben, uns verloren gegangen wären, wenn sie sich körperlicher Gesundheit erfreut hätten? Würde, um nur ein Beispiel herauszugreifen, Schiller nicht vielleicht noch viel herrlichere Dichtungen hervorgebracht haben, wenn er nicht solange kränklich gewesen und nicht so frühzeitig dahingegangen wäre? Nicht viel glücklicher ist der andere Gedanke, welchen Herr Böhm ausspinnt, daß die modernen Athleten, „die Steher und Flieger, die auf den Radrennbahnen jährlich Zehntausende als Preise erringen, und über deren Erfolge und Chancen tagtäglich spaltenlange Artikel in den Zeitungen stehen", häufig genug geistig minderwertig sind. Damit deutet er also beinahe an, daß körperliche Gesundheit für eine gesunde Entwicklung des Geistes sogar ein Hindernis sein könne, was sicherlich nicht richtig ist.

Herr Böhm wendet sich dann weiter gegen die Statistik, welche den Nachweis führe, daß leider, namentlich in den großen Städten, die Militärdiensttauglichkeit der heranwachsenden Jugend namentlich in den gebildeten Klassen mehr und mehr zurückgeht. Er hält auf der einen Seite diese Statistik nicht für zuverlässig, hebt aber auf der andern Seite hervor, daß es doch nicht ein so großes Unglück sei, zum Militärdienst nicht herangezogen zu werden, da man ja noch kein Krüppel oder Todeskandidat sei, wenn man nicht zu dienen brauche, und seinen Beruf trotzdem ausgezeichnet erfüllen könne. Auch hier geht Herr Böhm weit über das Ziel hinaus. Denn wenn auch sicherlich zahlreiche Mitglieder der gelehrten Berufe ihren Platz völlig ausfüllen, trotzdem sie wegen körperlicher Schwächlichkeit nicht militärdiensttauglich waren, so wäre es doch sicherlich für das Vaterland und sie selbst schöner gewesen, wenn diese geistig hochstehenden Männer infolge einer kräftigen körperlichen Entwicklung in der Lage wären, falls das Vaterland in Gefahr, zum Schwert zu greifen und in das Feld zu ziehen. Solange Herr Böhm nicht den Nachweis führt, daß unter den Schulmännern diejenigen, welche gedient haben, weniger tüchtige Lehrer sind, als die, welche vom Dienst befreit waren, wird man seine Beweisführung nicht als glücklich anerkennen können. Das, was Herr Böhm als Ideal hinstellt, ist leider wenig erfreulich. Er sagt: „Wer durch seinen Körper in der Ausübung seines Berufes nicht gehindert wird, ist für seine Person gesund genug." Dies entspricht so wenig dem, was wir im Interesse unserer Volksgesundheit wünschen müssen, daß wir es nur auf das tiefste beklagen könnten, wenn es auch nur einem Teil unserer Lehrer als Ideal vorschweben sollte.

Auch gegen die weitere Behauptung des Herrn Böhm, daß „nicht patriotische Erwägung, sondern der Wunsch, die unangenehmen Schmerzen fern und den Körper möglichst lange arbeitsfähig, vor allem aber genußfähig zu erhalten, die

Mehrzahl der Menschen veranlassen, ihrer Gesundheit besondere Aufmerksamkeit zu schenken", muß ich mich mit Nachdruck wenden.

Und wenn Böhm schließlich die Mahnung aufstellt: „Trachtet am ersten nach einer gesunden Seele, dann wird die Gesundheit des Leibes nicht ausbleiben, wenigstens nicht, soweit die Seele ihrer bedarf," so muß eine solche Mahnung meines Erachtens als einseitig, unzweckmäßig und als in hohem Grade ungesund bezeichnet werden.

Wenn man den Aufsatz von Böhm liest, so fragt man unwillkürlich: Ist denn die großartige Entwicklung der Hygiene, welche wir in den letzten 30 Jahren mit Staunen und Freude beobachtet haben, vergeblich gewesen, und ist namentlich alles, was die zahlreichen verdienstvollen Schulhygieniker, und zwar nicht nur Ärzte, gesprochen und geschrieben haben, an den Lehrern spurlos vorübergegangen? Wäre dies der Fall, und stände auch nur ein Teil der Lehrer auf dem Standpunkt des Herrn Böhm, so wäre die heranwachsende Jugend auf das äußerste zu beklagen. Allein ich gebe mich der Hoffnung hin, daß Herr Böhm selbst von der Richtigkeit der in seinem Vortrag geäußerten Ansicht nicht voll durchdrungen ist, und daß er mit seinem Vortrag nur bezweckt hat, gewisse Auswüchse zu geißeln. Weil ich diese Ansicht habe, und weil ich den allergrößten Wert darauf lege, daß zwischen Lehrern und Ärzten auf dem Gebiet der Schulhygiene eine Verständigung herbeigeführt werde, will ich auf diese Dinge noch einmal eingehend zurückkommen.

Vor einer Reihe von Jahren habe ich im Auftrage des Herrn Kultusministers vor Berliner Gymnasiallehrern mehrere Kurse in der Schulhygiene halten dürfen. Hierbei habe ich, wie mir die zahlreichen Teilnehmer an diesen Kursen bestätigen werden, einen maßvollen Standpunkt vertreten und alles vermieden, was die in einem so verantwortungsvollen und aufreibenden Berufe stehenden Lehrer verletzen könnte, habe aber immer und immer wieder darauf hingewiesen, daß das Ziel der Erziehung eine harmonische Ausbildung von Geist und Körper sein muß. Wie die alten Griechen in ihren Gymnasien die Jünglinge καλὸς κ' ἀγαθός machen wollten, so darf auch in unseren Schulen die körperliche Entwicklung hinter der geistigen nicht zurückbleiben. Ich habe einerseits betont, daß das wissenschaftliche Ziel der Schule unter allen Umständen erreicht, und den Schülern dasjenige Maß von Kenntnissen und Fähigkeiten, welches sie für ihr Leben brauchen, übermittelt werden muß, das zu erwerben sie Fleiß und ernste Arbeit aufwenden sollen, ich habe aber auf der anderen Seite darauf hingewiesen, — und ich möchte es hier mit Nachdruck wiederholen —, daß die Übermittlung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Weise erfolgen muß, unter der die körperliche Entwicklung der Kinder nicht leidet. Die Schulhygiene will gar nicht, wie manche ihrer Gegner glauben machen wollen, die geistige Entwicklung der Kinder hindern, sie will nur verhüten, daß während des Unterrichts körperliche Störungen eintreten, welche bei einer zweckmäßigen Gestaltung der Schuleinrichtungen und Unterrichtsmethoden gar nicht eintreten brauchen.

Wenn wir wissen, daß die Rückgratsverkrümmung eine Folge unzweckmäßiger Sitzeinrichtungen und einer fehlerhaften Schreibhaltung ist, so werden wir durch eine Verbesserung dieser Einrichtungen jene körperliche Schädigung vermeiden, ohne damit der geistigen Mitteilung zu nahe zu treten; wenn wir weiter

wissen, daß die Kurzsichtigkeit durch Naharbeit bei mangelhafter Beleuchtung bedingt wird, so werden wir durch eine Besserung der Beleuchtung und durch Gewährung zweckmäßigerer Lehrmittel die Kurzsichtigkeit verhüten, ohne dadurch die geistige Ausbildung in Frage zu stellen. Wenn die Schulhygieniker behaupten, daß Rückgratsverkrümmung und Kurzsichtigkeit vermeidbar sind und deswegen vermieden werden müssen, so tun sie damit nur ihre Schuldigkeit; und wenn man ihren Ratschlägen folgt, so erreicht man, daß die Mitglieder unserer gelehrten Berufe, welche in früheren Jahren krumm und kurzsichtig waren, sich künftig neben ihren geistigen Kenntnissen auch eines geraden Körpers und eines guten Sehvermögens erfreuen werden.

Wenn Herr Böhm sich gegen die einseitige Ausbildung des Körpers wendet und sich über Akrobaten und Seiltänzer lustig macht, so kann man ihm hierin bis zu einem gewissen Grade beipflichten; auch ich beklage es, wenn in den jungen Leuten die Neigung zum Sport sich allzusehr entwickelt, und viele von ihnen ihr Ideal lediglich in einer kräftig entwickelten Muskulatur sehen. Aber weicht eine solche einseitige Entwicklung von dem, was ich als Bildungsideal bezeichnet habe, nicht wesentlich ab? Ist eine solche einseitige körperliche Entwicklung bei Verkümmerung der geistigen Fähigkeiten nicht gleichfalls unvereinbar mit dem von mir erstrebten Ziel, der harmonischen Entwicklung von Geist und Körper? Wenn Herr Böhm mit Nachdruck der einseitig körperlichen Ausbildung der heranwachsenden Jugend entgegentritt, so findet er alle Hygieniker an seiner Seite. Anderseits aber müssen wir vom Standpunkt der Gesundheitspflege aus betonen, daß ein zweckmäßiger Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Beschäftigung nicht nur für unsere Jugend, sondern auch für uns Ältere eine notwendige Vorbedingung auch der geistigen Gesundheit ist. Die Verhältnisse in England sind hierfür vorbildlich. Wer die dortigen Colleges, ich nenne nur *Eton*, und die dortigen Universitäten besucht, der sieht mit Freude die Jugend viele Stunden und manche ganze Tage dem Tennis, dem Croquet, dem Golfspiel, dem Rudern und Schwimmen widmen und sich dadurch ihren Körper frisch und ihre Muskeln elastisch erhalten. Hat die englische Nation auf wissenschaftlichem, politischem und sozialem Gebiete etwa weniger geleistet als wir? Das wird niemand ernstlich behaupten wollen. Auch wir erstreben — und hierin ist unser Kaiser vorbildlich —, daß auch bei uns Spiel und Sport mehr und mehr in unseren Lehranstalten Eingang finden, damit unsere Jünglinge und Jungfrauen neben einer möglichst vollkommenen geistigen Ausbildung auch eine schöne und gesunde körperliche Entwicklung erfahren.

Die Physiologie lehrt, daß Körperteile, welche übermäßig in Anspruch genommen werden, sich übermäßig entwickeln, während Organe, welche zu wenig in Tätigkeit versetzt werden, verkümmern. Bei einseitiger Geistesarbeit strömt das Blut übermäßig zum Gehirn, und Kopfschmerz, Schwindel, früher Haarausfall sind die Folge davon. Kommt eine dauernde sitzende Lebensweise in mangelhaft beleuchteten und gelüfteten Räumen hinzu, so bleiben Bleichsucht und Blutarmut nicht aus, das Herz entwickelt sich nicht, wie es soll, und die Muskulatur des Rumpfes und der Gliedmaßen verkümmert. Wenn aber die Jugend nach eifriger geistiger Arbeit ins Freie geführt wird und sich dort in reiner Luft und

unter sachverständiger Aufsicht tummelt, dann erweitert sich die Lunge, stärkt sich das Herz, werden Kopf und Gehirn klar, und dann kehren die jungen Leute nach kräftiger körperlicher Anstrengung mit frischer Lust zur geistigen Arbeit zurück.

Wenn Herr Böhm hervorhebt, daß das Hallenturnen von zweifelhaftem Werte und die zwischen den wissenschaftlichen Unterricht gelegten Turnstunden von Übel sind, so muß dies ohne weiteres zugegeben werden. Das spricht doch aber nicht gegen das Turnen selbst, sondern nur gegen die unzweckmäßige Einrichtung desselben. Denn darüber ist kein Hygieniker im Zweifel, daß man durch körperliche Arbeit nicht sofort wieder geistig leistungsfähig werden kann. Es ist daher in der Tat im höchsten Grade verkehrt, Turnstunden zwischen zwei wissenschaftliche Unterrichtsstunden zu legen. Vermeidet man aber derartige Ungeschicklichkeiten, legt man die Turnstunden, wie es sich gehört, an das Ende des Unterrichts oder auf den Nachmittag, läßt man sie, wenn irgend tunlich, im Freien stattfinden, und gewährt man der Jugend neben dem Turnen Gelegenheit zu Spiel und Sport, so wird man die heilsame Wirkung der körperlichen Betätigung auch auf den wissenschaftlichen Unterricht nicht vermissen.

Denn wir dürfen eins nicht vergessen: wir sind nicht wie Lasttiere nur zum Arbeiten geschaffen. Zwar sollen wir ein Ziel erreichen, und jeder Mensch soll sich ein möglichst hohes Ziel setzen; unser Volk soll geistig hoch erhalten werden und im Wettbewerb der Völker sich womöglich hervortun. Aber wir sollen auch fröhlich und glücklich sein, eingedenk jenes schönen Wortes: „wer schaffen will, muß fröhlich sein". Nur in der Stube sitzen und lediglich Bücherweisheit in sich aufnehmen, das ist nicht der Weg, um glücklich zu werden und glücklich zu machen. Ein zweckmäßiger Wechsel von Arbeit und Spiel, eine gesunde Abwechselung von geistiger und körperlicher Tätigkeit, eine gleichmäßige Entwicklung von Geist und Körper, das sind allein die Quellen des Frohsinns und des nicht nur körperlichen, sondern auch des geistigen Glückes.

Woher sollen gesunde Ehen, woher frische und lebensfähige Kinder, woher mannhafte Verteidiger unseres Vaterlandes kommen, wenn die Jugend durch einseitige Pflege der Büchergelehrsamkeit schwach erhalten und nur zu Stubengelehrten erzogen wird?

Auch bei der Beurteilung des Studentenlebens befinde ich mich mit Herrn Böhm nicht in Übereinstimmung. Wenn er sich über die Musensöhne lustig macht, die sich „in den Strudel der großstädtischen und studentischen Vergnügungen stürzen und sich durch allnächtliches Kneipen, täglichen Frühschoppen, Nachmittagskaffeeskat mit anschließendem Dämmerschoppen in lieblicher Abwechselung mit Raufen, Randalieren und Dirnenverkehr ergehen", so wird in der Verurteilung eines derartigen Studienganges jeder Verständige mit ihm übereinstimmen. Aber entspricht die Schilderung wirklich den Gewohnheiten der heutigen Studenten oder auch nur einer Mehrzahl von ihnen? Müssen wir nicht vielmehr freudig anerkennen, daß die Mehrzahl unserer Musensöhne eifrig ihren Studien obliegt und namentlich auf dem Gebiete der Enthaltung vom Alkohol viele unserer Altvorderen beschämt? Und sollen wir es nicht auf der anderen Seite begrüßen, wenn unsere Studenten sich nach getaner Arbeit auf dem Tennisplatz, dem Fechtboden und im Ruderboot ergehen und sich gelegentlich bei

fröhlichem Trunk geistigem Gedankenaustausch hingeben? Alles läßt sich von zwei Seiten betrachten, Einseitigkeit aber muß vermieden werden. So wenig der Schüler sich nur der geistigen Arbeit widmen soll, so bedauerlich würde ich es finden, wenn der Student nur am Büffeln seine Freude fände.

Es ist auf das tiefste zu beklagen, daß die Mehrzahl unserer Männer und Frauen nicht nur in der Jugend, sondern auch in späteren Jahren der Entwicklung ihrer körperlichen Kräfte und Fähigkeiten viel zu wenig Aufmerksamkeit zuwendet. Je mehr sich ein jeder von uns durch Waschungen und Bäder, durch körperliche Gymnastik und Sport elastisch zu erhalten suchte, ein umso kräftigeres und fröhlicheres Geschlecht würde heranwachsen, um so reiner würde es auch empfinden und denken lernen, und um so seltener würden Verirrungen, wie sie von Zeit zu Zeit durch bedauerliche Prozesse bekannt werden, in die Erscheinung treten.

Wenn Herr Böhm sagt, man betone heute viel zu sehr die Bedeutung der körperlichen Gesundheit, so ist auch dieses richtig. Auch ich bin von der Richtigkeit des Schillerschen Wortes: „Das Leben ist der Güter höchstes nicht" durchdrungen. Deswegen darf man doch die körperliche Gesundheit nicht unterschätzen.

Wer sieht, welche wirtschaftlichen und seelischen Schädigungen jede Krankheit im Leben des einzelnen und in seiner Familie verursacht; wer mit ansehen muß, welche Lücke ein zu früh aus dem Leben scheidender Familienvater verursacht, welchen Schatten der Heimgang eines Vaters oder einer Mutter auf das ganze Leben der Kinder wirft, der kann es nur als ernste Pflicht jedes einzelnen, namentlich als Pflicht derjenigen, welche für die Zukunft und das Lebensglück anderer verantwortlich sind, bezeichnen, alles zu tun, was geeignet ist, die Gesundheit zu erhalten und das Leben zu verlängern.

Sicherlich ist ein kurzes inhaltreiches Leben mehr wert als ein langes tatenloses! Aber wenn der Leistungsfähige und der Führer eines Volkes durch mangelhafte Beobachtung seiner Gesundheit verschuldet, daß er den Seinen frühzeitiger genommen wird, als nötig gewesen wäre, so begeht er damit keine nachahmenswerte Tat.

Soll ich auf diese Dinge noch weiter eingehen? Soll ich auf die Jungfrau hinweisen, welche durch unzweckmäßige Gestaltung des Unterrichts eine Rückgratsverkrümmung und ein schiefes Becken erworben hat und nun, wenn sie Mutter werden soll, keine gesunden Kinder zur Welt bringen kann? Soll ich hervorheben, daß ein Jüngling, welcher infolge einseitig übertriebener Geistesarbeit körperlich schwächlich ist, geschlechtlichen Versuchungen leichter erliegt, keine gesunde und glückliche Familie begründen kann und, wenn der Feind an die Tore des Vaterlandes klopft, traurig zurückbleiben muß, während seine kräftigen Freunde ins Feld ziehen und mit Lorbeer geschmückt heimkehren? Soll ich darauf hinweisen, daß ein Mann, welcher sich geistig überanstrengt, ohne sich körperlich zu pflegen, frühzeitig arbeitsunfähig wird und seinen Posten verlassen muß, während körperlich gesundere Arbeitsgenossen vielleicht noch lange leistungsfähig bleiben? Ich meine, das Beispiel von Schiller ist in dieser Beziehung beweisend genug.

Wir Hygieniker werden uns durch Äußerungen, wie sie der Vortrag von Böhm enthält, nicht irremachen lassen, wir werden unentwegt an unserem Bildungsideale festhalten. Hoffentlich lassen sich auch die Lehrer, welchen das Glück und die Zukunft unserer Jugend in erster Linie anvertraut ist, gleichfalls nicht irre machen! Im Gegenteil, hoffentlich werden sie je länger je mehr unsere Bundesgenossen!

Lehrer und Hygieniker sollen mit gleichem Nachdruck das schöne Wort Juvenals zu ihrem Wahlspruche machen: *„Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano"*.

Berlin. Martin Kirchner.

Das Böttinger-Haus in Göttingen — die letzte Schöpfung Friedrich Althoffs.

Nach dem Hinscheiden des Ministerialdirektors Althoff ist von mehreren Seiten ernstlich erwogen worden, ob nicht eine Biographie des für die Entwicklung unserer Universitäten und unseres höheren Schulwesens so hochverdienten Mannes angebracht sei. Verschiedene Persönlichkeiten sind dafür ins Auge gefaßt, die mit Herz und Verstand genügend ausgerüstet sein mochten, um dieser schwierigen Aufgabe gewachsen zu sein. Aber keiner dieser Männer hatte schon jetzt den Mut, sich an ein solches Werk zu wagen. Abgesehen von anderen Schwierigkeiten — auch lebende Zeitgenossen bilden so oder so ein Hindernis — liegt das größte Hemmnis in der Eigenart des Dahingeschiedenen selber und in der charakteristischen Art seines ganzen Wirkens. Diese Persönlichkeit läßt sich eben nicht leicht in ein einheitliches Bild zusammenfassen, das in vollster Objektivität den Mann wiedergeben könnte, genau, wie er im innersten Kern seines Wesens war. Wer es miterlebt hat, wie allein an einem Tage seines Wirkens zahllose in Zickzacklinien sich bewegende und sich kreuzende Entwürfe und Ideen sowie wirkliche Ergebnisse und Schöpfungen von diesem Manne gefördert worden sind, der wird schon davor zurückschrecken nur diesen einen Tag getreu wiederzugeben, weil eben alles so rasch wechselnd, so kaleidoskopisch verlief, daß es kaum darstellbar erschien. Um so weniger wird sich jemand anmaßen, schon jetzt das Bild des ganzen großen inhaltsreichen und wechselvollen Lebens Friedrich Althoffs zu entwerfen. Aber eines können wir tun, wir können seine Schöpfungen, die fertig vor uns liegen, in historisch beglaubigter Weise darstellen, und können so ein Stück nach dem anderen zu dem Gemälde zusammenragen, das sich dann schließlich zum Vollbilde gestalten mag.

Ich wähle die letzte Schöpfung Althoffs — die Gründung des Böttinger-Hauses in Göttingen.

Die Idee, Göttingen wieder mehr mit England-Amerika in Verbindung zu setzen und alte historische Beziehungen zu erneuern, die mit alten politischen Zusammenhängen der hannoverschen Dynastie verknüpft waren, war schon längere Zeit in Göttinger Kreisen gepflegt. Man hat in Göttingen die ruhmvolle Vergangen-

heit der alma mater Georgia Augusta nicht vergessen und es wohl im Gedächtnis bewahrt, daß Georg II im Jahre 1737 nicht nur eine beschränkte Landesuniversität, sondern eine „Weltuniversität" gründen wollte. Schon seit einem Jahre gab es in Göttingen eine Art von Komitee, aus Göttinger Professoren bestehend, die jene Ideen und ihre Durchführung in der Praxis pflegen wollten. In diesem Komitee, in welchem der damalige Prorektor Geheimrat Cramer den Vorsitz führte, vertrat Geheimrat Knoke die theologische, Professor Verworn die medizinische, Professor Detmold die juristische Fakultät, Geheimrat Klein die naturwissenschaftlich-philosophische Seite, Professor Morsbach die historisch-philosophische und die neusprachlichen Interessen der philosophischen Fakultät. Die Bibliothek war vertreten durch Geheimrat Pietschmann. Ende Juni 1908 besuchte nun Geheimrat Klein den auf seinem Krankenlager weilenden, gleichwohl mit einer Fülle von Projekten beschäftigten Friedrich Althoff in Steglitz und hier wurde ihm von dem rastlosen Manne die Idee eines in Göttingen zu begründenden Seminars für Ausländer entwickelt.

Geheimrat Klein machte nach seiner Rückkehr noch in demselben Monat in einer vertraulichen Sitzung, zu der die Professoren Cramer, Detmold, Knoke, Morsbach, Pietschmann, Verworn und der in Göttingen weilende Professor Hall von der Columbia University gebeten waren, die Mitteilung, daß Althoff bei ihm angeregt habe, in Göttingen (wie es ähnlich in Berlin geplant sei) ein „Studienhaus für Ausländer" zu begründen. Finanzielle Unterstützung sei in Aussicht gestellt.

In einigen darauffolgenden Sitzungen wurde dann in allgemeinen Umrissen ein Plan entworfen, der an Althoff durch Geheimrat Klein in einem Schreiben vom 5. Juli 1908 mitgeteilt wurde. Darauf lud Althoff das engere Aktions-Komitee, welchem die weitere Vorbereitung übertragen war, nämlich die Herren Hall, Klein, Morsbach auf den 26. Juli 1908 zu einer Besprechung nach Schierke a. H. ein. An dieser Beratung nahmen außer den Genannten auf Wunsch Althoffs noch teil: Wirkl. Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Schmidt vom Kultusministerium, Professor Münsterberg von der Harvard University, dessen Frau eine Göttingerin ist, und Professor Paszkowsky aus Berlin.

In dieser Sitzung wurden die Grundlinien des Planes festgestellt, nämlich:

> daß das Studienhaus unabhängig von der Universität begründet werden solle, daß es allen studierenden Ausländern, nicht bloß den Engländern und Amerikanern zugänglich sein solle, daß eine Auskunftsstelle damit verbunden werde, die allen Studierenden, In- und Ausländern, zugute komme, daß durch deutsche Kurse und ähnliche Einrichtungen, wie sie in Berlin schon erprobt sind, den Ausländern deutscher Sprachunterricht und deutsche Kultur vermittelt werde.

Zugleich wurde beschlossen, daß die definitive Gründung des Studienhauses in einer demnächstigen Sitzung in Göttingen stattfinden solle, wozu der Kurator der Universität, der Oberbürgermeister und eine Anzahl Universitäts-Professoren eingeladen wurden. An den Geheimrat Dr. von Böttinger wurde mit liebenswürdigem Hochdruck ein originelles Telegramm abgesandt, um die nötigen Gelder zur Verfügung zu bekommen. Diese Unterstützung wurde von dem in Geldsachen immer getreuen Vasallen Althoffs bereitwilligst zugesagt. Denn auch Geheimrat von Böttinger hatte schon früher an der Idee teilgenommen, hatte vom dem starken Zusammenhalten

der Amerikaner, die früher in Göttingen studiert hatten, gehört und hatte schon vor anderthalb Jahren mit Geheimrat Klein überlegt, wie man auch das Interesse überseeischer Kräfte für die Göttinger Vereinigung zur Förderung der angewandten Physik und Mathematik erwecken könnte, um insbesondere durch den Millionär Morgan Mittel für die Bibliothek zu erhalten. Nach einigen weiteren geschäftlichen Sitzungen des Aktions-Komitees, dem auch Geheimrat Cramer angehörte, wurde unter anderem auch mit der Stadt Göttingen wegen der Miete eines größeren, der Stadt gehörenden Gebäudes Fühlung genommen.

Am 11. September fand dann in Göttingen die konstituierende Sitzung statt, in der unter Althoffs Vorsitz Geheimrat Dr. von Böttinger, der Universitätskurator Dr. Osterrath, die Universitäts-Professoren Cramer, Detmold, Klein, Knoke, Körte, Morsbach, Pietschmann, Schröder, Verworn, Voigt zugegen waren.

Geheimrat Klein gab zunächst eine Übersicht über die bisherigen Verhandlungen. Die Einzelheiten des Planes wurden darauf zur Diskussion gestellt und nach längerer Beratung die grundlegenden Beschlüsse über

> Name und Zweck des Instituts, Vorstand und Beirat sowie Ehrenmitglieder, über die Finanzierung des Unternehmens, die Miete eines Hauses und Anwerbung von Hilfskräften und über den Haushaltungsplan für das Geschäftsjahr 1. Oktober 1908 bis 30. September 1909.

An den Herrn Kultusminister wurde ein Begrüßungs-Telegramm abgesandt mit der Bitte, dem neugegründeten Institut ein freundliches Interesse zuzuwenden.

Darauf ging folgende drahtliche Antwort an die Adresse des Geheimrats Dr. von Böttinger ein:

> „Der neuen Stiftung, welche die Georgia Augusta wiederum Ihnen verdankt, wünsche ich Blühen und Gedeihen. Das Unternehmen auch meinerseits zu fördern, wird mir eine Freude sein. Für die telegraphische Benachrichtigung sehr verbunden, bitte ich auch den anderen Herren bestens zu danken. Kultusminister Dr. Holle."

Die Finanzierung des Unternehmens war mühelos gesichert: Geheimrat von Böttinger übernahm die Kosten der ersten Einrichtung und stellte außerdem für das erste Jahr 5000 Mark für laufende Ausgaben zur Verfügung. Das Haus bekam deshalb mit Recht den Namen Böttinger-Studienhaus und mit Unrecht wehrte sich der treffliche Donator gegen diese wohlverdiente Ehrung. Zudem wurde der Wunsch ausgesprochen, aus disponibeln Mitteln der Universitätsverwaltung, bzw. des Ministeriums im ganzen 5000 Mark Zuschuß für das erste Jahr zu erhalten.

Der konstituierenden Sitzung folgte nun am 28. November die in bescheidenen Formen sich bewegende Eröffnungsfeier in dem neuangemieteten, an der Bahnhofstraße liegenden Hause.

Dazu waren außer den Mitgliedern des Beirats insbesondere Mitglieder der Stadtverwaltung, der Presse und Studierende der verschiedensten Kreise geladen worden.

Nachdem die Erschienenen in dem Hörsaale Platz genommen, wurden sie von Herrn Geheimrat Klein in einer Ansprache begrüßt. Der Redner dankte dem Freund und Gönner des Unternehmens, Herrn Geheimrat v. Böttinger, für sein Er-

scheinen und gedachte des kürzlich verstorbenen Ministerialdirektors Althoff als des Mannes, der den Gedanken an die Errichtung eines Studienhauses zuerst gefaßt und in die Tat umgesetzt habe. Das Wirken dieses „Universitätsgewaltigen", wie man ihn nannte, habe vielfach Zustimmung, vielfach Widerspruch gefunden, man erkenne jetzt dankbar an, daß er die Quellen für mancherlei Neuschöpfungen auf akademischem Gebiete erschloß. Ganz besonders habe sich die Universität Göttingen seines Wohlwollens zu erfreuen gehabt. Das Böttinger-Studienhaus sei seine letzte Schöpfung gewesen, wie es denn auch als ein merkwürdiger Zufall zu betrachten sei, daß seine Reise nach Göttingen zu der am 11. und 12. September stattgehabten Gründungsversammlung seine letzte Reise war.

Geheimrat Klein legte dann weiter die Zwecke der neuen Stiftung dar und erbat sich die Unterstützung des Unternehmens durch die Staatsregierung, Universität, Stadtverwaltung und Bürgerschaft und gab der Hoffnung Ausdruck, daß sich ein freundliches Zusammenarbeiten entwickeln möge. Zum Schluß wandte sich Redner an die Kommilitonen und wies darauf hin, daß die Hingabe an die eigene Nation so zu fassen sei, daß sie ein Verständnis der Bedeutung der anderen Nationen und damit für die Stellung der eigenen Nation im Kreise der anderen einschließt. Die Völker der Erde müßten sich verstehen und kennen lernen, um einander richtig zu schätzen. Durch die Vermittlung des Studienhauses könnten die Ausländer lernen, was Deutschland sei, und eindringen in die Art und das Wesen des deutschen Volkes. Er schloß mit dem Wunsche, daß die ausländischen Kommilitonen dann nicht allein als Kenner, sondern auch als Freunde von Göttingen scheiden möchten.

Alsdann ergriff der Geschäftsführer des Hauses, Professor Dr. Tamson, das Wort und gab seiner Freude darüber Ausdruck, daß nun auch Deutschland eine Einrichtung besitze, wie sie ähnlicher Art schon in England und Frankreich beständen. Wer jetzt als Ausländer nach Göttingen komme, werde alle Wege geebnet finden. Das Böttinger-Studienhaus erteile ihm nicht allein gute Ratschläge, sondern biete ihm auch vielfach Gelegenheit, sich mit deutschem Leben und deutscher Bildung vertraut zu machen. Durch ein gegenseitiges besseres Verstehenlernen erhoffen wir für die Zukunft ein freundliches Verhältnis der Nationen zueinander. Redner schloß mit dem Danke der in Göttingen studierenden Ausländer an Herrn v. Böttinger.

Herr Kursusleiter de Bra erläuterte die Einrichtungen des Böttinger-Studienhauses, wie Auskunfsstelle, Lesezimmer und deutsche Sprachkurse und schloß mit dem Wunsche, daß von dem Böttinger-Studienhause reicher Segen ausgehen möchte in dem von dem Stifter beabsichtigten Sinne.

Herr Geheimrat von Böttinger, der dann das Wort ergriff, widmete Exzellenz Althoff warme Worte der Anerkennung und trat für die Annäherung unter den stammverwandten Völkern der Deutschen und Angelsachsen ein. Magnifizenz, Herr Professor von Seelhorst, sprach der neuen Gründung das Interesse der Universität aus.

Aus Anlaß der Eröffnungsfeier wurde an die Witwe des verstorbenen Ministerialdirektors Althoff ein Telegramm abgesandt.

Soweit die Entstehungsgeschichte des Böttinger-Studienhauses, das sich nunmehr in voller Tätigkeit befindet. Ein eigenes Haus (Bahnhofstraße 24) wurde für die Zwecke des Institutes gemietet und ausgestattet.

Die geschäftliche Leitung liegt in der Hand eines aus fünf Herren bestehenden Vorstandes: dem Herrn Geheimrat von Böttinger und den Universitätsprofessoren Cramer, Klein, Morsbach und Stimming. Die innere Verwaltung haben die Professoren Morsbach und Stimming, die beiden Vertreter der neueren Sprachen an der Göttinger Universität, übernommen. Dem Vorstande steht ein Beirat zur Seite, welchem die folgenden Herren angehören: Herr Geheimer Oberregierungsrat Dr. Höpfner, Herr Universitäts-Kurator Osterrath, Herr Oberbürgermeister Calsow und die Universitätsprofessoren: Detmold, Knoke, Körte, Lexis, Pietschmann, Schröder, Verworn, Voigt.

Die auswärtige Korrespondenz besorgt Herr Professor Dr. Tamson, die übrige Geschäftsführung liegt in den Händen des Kursusleiters de Bra.

Dem oben erwähnten Zwecke des Böttinger-Studienhauses dienen nunmehr folgende Einrichtungen:

a) Das Böttinger-Studienhaus enthält eine für In- und Ausländer bestimmte Akademische Auskunftsstelle. Sie will sachgemäße und kostenlose Auskunft erteilen sowohl auf Anfragen deutscher Studierender, als auch auf Erkundigungen ausländischer Gelehrter und Studierender, welche zu Studienzwecken nach Deutschland kommen. Dahin gehört Erteilung von Auskunft über die Einrichtungen und Verhältnisse Göttingens, Vermittlung eines Austausches von Sprachkenntnissen zwischen Deutschen und Ausländern, sowie Nachweis von Familien, welche geneigt sind, Ausländer in Pension zu nehmen oder ihnen anderweitigen Anschluß zu gewähren.

Weiter wird die Auskunftsstelle mit Hilfe einer zu diesem Zwecke eingerichteten Bücherei gerne alle Anfragen beantworten, die Bezug haben auf deutsche Universitäten und technische Hochschulen, deren Einrichtungen und Ziele, den Unterrichtsbetrieb, die Einrichtung des Studiums, die Staatsprüfungen, die Erwerbung des Doktorgrades, die gesetzlichen Bestimmungen über die Vorbildung für die einzelnen Berufe usw.

b) Zu den ständigen Einrichtungen des Böttinger-Studienhauses gehören ferner die deutschen Sprachkurse, welche den Ausländern eine schnelle und gründliche Erlernung der deutschen Sprache ermöglichen sollen. In betreff dieser Kurse werden besondere Programme ausgegeben.

Diplome, die bescheinigen, daß Teilnehmer mit Erfolg die Kurse besucht haben, werden auf Wunsch ausgestellt.

c) Das Böttinger-Studienhaus besitzt ein Lesezimmer, welches gegen Entrichtung einer Gebühr von drei Mark für das Semester zugänglich ist und welches den Benutzern, besonders den Ausländern die Möglichkeit geben soll, sich mit den Schätzen deutscher Literatur und deutschen Geisteslebens bekannt zu machen, sowie sich über alle Deutschlands Volksleben und Einrichtungen betreffende Fragen zu unterrichten.

Die Benutzer haben eine Kaution von drei Mark zu hinterlegen.

d) In jedem Wintersemester wird ein Zyklus von Vorträgen veranstaltet, zu

denen sich eine Anzahl Professoren und Dozenten der Universität bereit erklärt haben. Diese Vorträge werden die mannigfachsten Gegenstände behandeln, aber stets das allgemeine Ziel verfolgen, von dem wirtschaftlichen, politischen und geistigen Leben des deutschen Volkes in Vergangenheit und Gegenwart anschauliche Bilder zu entwerfen.

e) Um endlich die Kenntnisnahme einzelner bedeutender Kulturstätten Deutschlands durch eigene Anschauung zu vermitteln, wird das Böttinger-Studienhaus in die nähere und weitere Umgebung Göttingens, z. B. nach den interessantesten Burgruinen,[1] nach Kassel, Weimar, Eisenach, Hannover Hildesheim, Gandersheim, Goslar, Braunschweig und anderen Orten Ausflüge veranstalten, wo unter sachverständiger Führung die Sehenswürdigkeiten und Einrichtungen von allgemeinem Interesse in Augenschein genommen werden sollen. Sowohl über die Vorträge, als auch über die Ausflüge werden besondere gedruckte Mitteilungen ergehen.

Einen Anspruch auf Zulassung zu den Einrichtungen und Veranstaltungen des Böttinger-Studienhauses haben alle diejenigen Ausländer, welche an der Universität immatrikuliert oder als Hörer zugelassen sind.

Im Wintersemester 1908/9 finden bereits folgende Deutsche Sprachkurse für Ausländer statt:

I. Unterkursus (für Anfänger): Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache. Sprechübungen. Diktate. Nacherzählungen. Lektüre ausgewählter Abschnitte aus klassischen und modernen deutschen Schriftstellern nach Paszkowskis „Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens" (Verlag: Weidmann, Berlin). 3 stündig wöchentlich.

II. Oberkursus (für Fortgeschrittene): Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache. Übungen in dialektfreier Aussprache des Deutschen. Stil- und Aufsatzübungen (Essayschreiben). Schwierigere Fragen aus der Syntax. Vorträge der Teilnehmer über selbstgewählte oder gestellte Themata. Lektüre und Interpretation schwierigerer Abschnitte aus modernen Schriftstellern nach Paszkowskis Lesebuch. 3 stündig wöchentlich.

III. Über deutsches Leben und deutsche Einrichtungen (Vorlesung): Allgemeiner Überblick über deutsches Wirtschaftsleben, deutsche Verfassungszustände, im besonderen Organisation des deutschen Bildungswesens, deutsche Literatur, Kunst und Weltanschauung der Gegenwart. 1 stündig wöchentlich.

Das Honorar für eine wöchentliche Stunde beträgt 5 M. im Semester.

Aus der Entstehungsgeschichte und der Darlegung der Einrichtungen des Böttinger Studienhauses geht zur Genüge seine Bedeutung hervor. Da aber von gewissen Kreisen, die sich nicht loszumachen wissen von chauvinistischer Enge, auch an dieser Schöpfung allerhand genörgelt ist, möchten wir doch noch einige Worte gerechter Würdigung zum Schlusse hinzufügen:

Das „Böttinger Studienhaus“ in Göttingen ist ein weiteres Glied in der Kette der Bestrebungen, einen regen geistigen Austausch zwischen den Universitäten und höheren Schulen der großen Kulturländer zu vermitteln und somit indirekt auch ein besseres gegenseitiges Verstehen allmählich herbeizuführen, worauf allein wiederum eine gegenseitige Würdigung und Achtung der Völker beruhen kann. Gerade in unserem Zeitalter, wo nationale Gegensätze leider in ungesunder Schroffheit sich entwickeln und wo leider auch der Deutsche vielfach mit in diesen ihm von Haus aus fremden Chauvinismus einstimmt, muß es allen wahrhaft Gebildeten am Herzen liegen, einer Bewegung entgegenzuarbeiten, die auch die Besten der Nationen immer mehr einander zu entfremden bemüht ist, und in unserem Vaterland den schönen humanen Geist, der mit vagem Kosmopolitismus gar nichts zu tun hat, im Geiste unserer Väter und im Geiste unserer klassischen Zeiten des Glaubens, der Kunst und der Wissenschaft zu pflegen. Erworbenen Besitz und erworbene Vorzüge und die berechtigte Eigenart unseres Volkes wollen wir, wenn's sein muß, auch mit dem Schwerte uns erhalten, nicht aber die nationalen Unterschiede aufheben, sondern sie in ihrem wahren Charakter und Werte schärfer erfassen, um durch diese höhere Erkenntnis ein freundschaftliches Verhältnis der Nationen zueinander anzubahnen.

In diesen Bestrebungen sind uns manche französische und einige schweizer Universitäten längst mit gutem Beispiel vorangegangen, indem sie Mittel und Wege gefunden haben, den Ausländern den Aufenthalt bei ihnen so angenehm und fruchtbringend als möglich zu gestalten. Und auf der letzten Neuphilologen-Versammlung in Hannover (Pfingsten 1908) wurde von französischer Seite der Plan angekündigt, in Paris demnächst mit Hilfe der französischen Regierung ein Institut einzurichten, das ähnliche Zwecke wie das soeben in Göttingen gegründete „Studienhaus“ verfolgen soll. Daß auch das preußische Kultusministerium die Tragweite dieser Bestrebungen zeitig erkannt und sie immer mehr in die Tat umzusetzen bemüht ist, sollte ihm doch als hohes Verdienst nicht geschmälert werden, und es soll dem verstorbenen Ministerialdirektor Althoff und seinem treuen Freunde von Böttinger nicht vergessen sein, daß sie im Geiste deutscher Vornehmheit hier eine Schöpfung gegründet haben, die durch den Austausch der Völkerbildung dem Geiste des deutschen Volkes zugute kommt, weil dieses das Leben aller Weltgeschlechter in seines einzuschließen stets bemüht gewesen und, ohne Sorge für die eigene Seele, den fremden Geist kühngemut in deutsches Gefäß gegossen, um für des eigenen Geistes Kraft und Stärke immer neue Nahrung zu schöpfen aus der Berührung mit fremder Eigenart. —

Berlin. A. Matthias.

Der neueste Oberlehrerroman.

In Ebners*) statistisch wertvollem, sonst aber ziemlich philiströsem Buche, „Magister, Oberlehrer, Professoren“ (Nürnberg 1908. C. Koch. VII u. 306 S. 8°. 5 M.), welches die Spiegelung des höheren Lehrers in der Literatur der letzten fünf Jahrhunderte mit einer Träne im Auge darstellt, findet sich auf S. 297 eine Hindeutung auf den neuesten Roman von Wilhelm Arminius (alias: von

*) Jahrg. VIII, S. 48f. dieser Monatschrift.

Hermann Schultze), dem fruchtbaren Weimarischen Gymnasialprofessor und Freunde des Dichterjubilars und Exkollegen Hans Hoffmann: Stietz-Kandidat (Roman aus grauer Vergangenheit des Oberlehrerlebens. Berlin 1908. Gebr. Paetel. 2 Bde. 252 u. 243 S. 8°.). Es heißt bei Ebner auf Grund der bloßen Ankündigung des neuen Werkes, daß „Lehrer vom alten und neuen Schlage mit dem sicheren Blicke des Künstlers scharf charakterisiert werden".

Diese Notiz machte mich hungrig. Denn ist auch die Zahl der Erziehungsgeschichten heutzutage Legion, sind auch die Professoren-Dramen von einst, trotz Schreyers „Nausikaa", Erlers „Zar Peter" und Lösers „Herostrat von Ephesus", fast auf der ganzen Linie durch Lehrer-Romane abgelöst worden, so herrscht doch zumeist in der Zeichnung unseres Standes, anders z. B. wie in der des Pfarrers, das Unverständnis und die starke Tendenz der Verkleinerung, weil man die alte Schule mit Stumpf und Stiel ausrotten möchte, weil die gesunde Reform so oft von den Radikalismen der „Zukunftspädagogik" übertönt wird.

Ich fand bei der Lesung des „Stietz-Kandidaten" ein wirkliches Kunstwerk, in dem Tendenzen kaum eine untergeordnete Rolle spielen, ein Kunstwerk, das freilich ganz im „Milieu" atmet. Arminius hat sozusagen das uralte Dümmerlingsmotiv ganz in die Atmosphäre der höheren Schule und der Philologenemanzipation versetzt. Statt Siegfrieds oder Parcivals tritt uns ein einfacher Probekandidat entgegen, der in einem reichlichen Probejahre — er wird also noch nicht ganz modern und normal vorgebildet! — mit feinstem Humor von der Lehrertumpheit über Dutzende von Unfällen zur Lehrer-saelde geführt wird. Natürlich ist er, wie der Verfasser selbst, Mathematikus, freilich nicht traditioneller, sondern einer mit einer Fülle von Gemüt und Tiefsinn. Seine äußere Erscheinung mit strohgelbem, abstehendem Haarschopfe, vulgo „Stutz" oder „Stietz", trägt ihm den sonderbaren Spitznamen ein, welcher den Titel des Romans bildet. „Der Spitzname, der einer Äußerlichkeit entstammte und doch etwas von dem innersten Wesen des Bezeichneten hervorgriff, wurde in die zahlreiche Menkingsche Pension getragen und gelangte von da aus in die Masse der Gymnasiasten" (I, 98). Infolgedessen wurde er ihn auch nicht durch die Schere des Baders, sondern nur durch Lebenserfahrung und Selbsterziehung wieder los (II, 127). „Sein Seelchen wächst an der frischen Winterluft schmerzlicher Erfahrungen" (II, 76). Von Hause aus steht Malten immer und überall mit der Alltagswelt auf dem Kriegsfuße und faßt alles am falschen Ende an. Unscheinbarkeit, ja Plumpheit sind seine Schale; aber ideales Streben, Goldlauterkeit und Charakterstärke sind sein Kern. Daß er sich als echter Idealist mit einer Fülle von Augengläsern gegen die Außenwelt verschanzt, ist daher nur natürlich. Allein was die Exposition hierüber in etwas breiter Ausführlichkeit beibringt, wird erst vom Schlusse aus wirklich verständlich. Und das erscheint als ein leichter Schönheitsfehler des köstlichen Romans, weil er den Leser zu lange im Portale aufhält. Hierbei, wie zuweilen, namentlich beim Einführen neuer Personen, wirkt Raabe und Otto Ernst nachgebildeter Wechsel von kleinmalender Umständlichkeit und verdunkelnder Sprunghaftigkeit unnatürlich (Klemmermotiv, Barbiermotiv!), so sehr in gemütvoller Beleuchtung des Kleinsten die Komik schlummert. Aber im Verlaufe des Romans wird der Verfasser immer freier von aller Manier, und man kommt zu reinem Ge-

nusse. Die Schlußszene der Verlobung des lieben Tölpels ist ein Kabinettsstück. Sie zeigt, wie uralte Dinge mit höchst originellem Dufte umwoben werden können.

Die Fabel ist im einzelnen etwa folgende: Ernst Malten, der Sohn eines früh verstorbenen Steueramtskanzlisten, verläßt nach glänzend bestandener Oberlehrerprüfung seine gute, kleinbürgerliche Mutter in der großen Handelsstadt und geht nach seinem Geburtsorte, einem engen Provinzialstädtchen, um hier am klösterlichen Stadtgymnasium in die Elemente der Lehrkunst eingeführt zu werden. Er studiert hier die beiden Heerlager seiner Kollegen, die Alten oder „Basedower" und die jüngere Generation oder die „Modernen", ja jeden einzelnen Typus und seine Lehrmethode, den uniformfrohen Elegant, den faulen Schwätzer, den Meister in Amouren, den gefühlvollen Enthusiasten, den Musterlehrer der Sekunda, den skeptischen Witzbold, den methodisch großen Elementarkollegen usf. Es wäre unhöflich zu sagen, daß man dabei hie und da die Hörnchen eines guten alten Bekannten hindurchschimmern sieht. Auch ein halbes Dutzend fein durchgeführter Frauencharaktere tritt dabei auf, die kinderlose Direktrice, welche die Härten ihres Eheherrn auszugleichen versteht, eine fürsorgliche Phileuse, ein ältlicher Blaustrumpf, ein liebliches, aber sehr ungleiches Schwesternpaar, eine leichtsinnige Kokette, der vielen Nebenpersonen bis auf den Schulvogt Beinrich herunter gar nicht zu gedenken. Am rührendsten aber ist die Figur der ersten „Braut" des Kandidaten, der an Schwindsucht sterbenden Hausenkelin Dora. Der edle junge Mann hängt zuerst sein erträumtes Ideal vom Weibe an einem Nagel des Mitleids auf. „Der Name ‚Dora', den er oft vor sich hinsprach, und der unbewußt in ihm schwang, bedeutete ihm eine erste, trauliche Begegnung zweier junger Seelen auf den abirrenden Dornpfaden des Lebens, wo es nötig ist, durch gegenseitiges Anrufen einander nahe zu wissen und sich Mut zu machen. Das hatten sie beide redlich besorgt, er auf seinem Pfade in die bitteren Enttäuschungen hinein und Dora auf dem Wege zum bitteren Tode, der die größte Enttäuschung des jungen Lebens ist" (II, 76 f.). Malten erringt sich bald am Stammtische eine Position, bald aber auch kommt er mit seinem greisen Direktor, einem ehrwürdigen Philologen alten Schlages, in Konflikt, bald macht er in städtischer Politik. Mühsam wird er Meister der Zucht, plagt sich als Tutor, entgleist in Gesellschaft, vergreift sich in der Liebe, mietet wider Willen eine Familienwohnung, wird Dr. phil. und glücklicher Bräutigam einer selten klugen und sichern Kollegentochter, Hilde Hallihn, der edleren der beiden oben erwähnten Schwestern. Dieses starke Mädchen wird den Weltfremden wie eine kostbare Fracht durchs Leben steuern. Mit dieser hoffnungsreichen Überzeugung entläßt uns der Dichter.

Die schlichten Grundzüge der Handlung sind umrankt von ungezählten Komödien der Irrung, so sehr, daß man zuweilen gar nicht glauben möchte, daß es solche Eisbären unter Akademikern geben könnte. Trotz des Nebentitels: „aus grauer Vergangenheit", der von der verlockenden Suche nach einer Stätte der Ereignisse in der Gegenwart ablenken soll, wird fast jede Frage dichterisch angeschnitten, die heute unseren kämpfenden Stand bewegt: der Kampf zwischen Humanismus und Realismus (jeder kommt zu seinem Rechte!), Volksschule und höhere Schule, Methode und Lehrerpersönlichkeit, Schulrede (labor omnia vincit. I, 87—98), Konferenz, Schulandacht (II, 65—67), Reform des naturwissenschaft-

lichen Unterrichts, Tutel, Privatunterricht, Gerechtigkeit, Freude in der Schule, Schulvisitation.

Und hinter dem Ganzen blickt eine ideale, harmonisch abgeklärte Weltanschauung unaufdringlich hervor. „Und gerade bei Ihnen, als Mathematiker," sagt Direktor Döhms, „heißt es weiter: Nicht bloß den Verstand wecken, sondern auch für die Entwicklung der ethischen Fakultäten sorgen! Ich frage Sie: hat ein bloß kluger Mensch schon einmal der Menschheit etwas genützt? Schadet die Klugheit nicht der Tatkraft, dem Unternehmungsgeist? Gibt es nicht Dinge, die mit dem Herzen erfaßt werden müssen? Nur den Kindern nicht beibringen, alles sei zu beweisen; dann blast ihr etwas weg von ihrer Seele; das ist nicht zu ersetzen (II, 124)!" Der Stietz-Kandidat selber aber „hieß jeden wirklich Religionslosen, dem das Jahr keinen seelischen Feiertag beschert, dem die Natur nichts zu sagen hat, und dem Vater und Mutter zwei beliebig gute Bekannte sind, einen gefährlichen Feind der Jugend und des Volkes" (II, 71, vgl. 65—75). Gerade auf solcher Stimmungsunterlage wird unser Lachen so herzlich. Dutzendfach entfesselt es der Schriftsteller, so, wenn die brave Hauswirtin die laute Präparation des Kandidaten auf die zoologische Lektion über den bos bubalus für eine Beschreibung von Maltens Onkel hält, wenn der Held die Bügelfalte in seiner Hose bändigt, wenn die bösen Schüler in der Physik ein Tableau schaffen, wenn die Bestechungswurst gewaltsam vertilgt wird, wenn der Schlafrock der Mildtätigkeit ein Unheil anrichtet, wenn die verschleppte Visitenkartenschale ein korrektes Haus ganz in Aufruhr versetzt.

Delectare und prodesse verbinden sich hier also wieder einmal aufs schönste. Nicht nur der Zunftgenosse, sondern jeder Leser wird, wie ich erprobt habe, durch diesen Oberlehrerroman in voller Spannung erhalten. Aber von der Liebe zum Philologus im weitesten Sinne des Wortes geboren, wird er auch am meisten auf den Philologus wirken; denn es ist viel feine Lehrerweisheit beigepackt (I, 125. 152. 159. 197 usw.). Alles in allem sehen wir eine höchst eigenartige, aber bedeutende Lehrerpersönlichkeit werden. Möge an solchen nie Mangel sein!

Apolda. Arno Neumann.

Die Wiener Reformvorschläge für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Im Anschlusse an die vorbildlichen Arbeiten der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte haben sich nun auch die Wiener Hoch- und Mittelschulprofessoren, soweit sie naturwissenschaftliche Fächer vertreten, auf Anregung der Wiener zoologisch-botanischen Gesellschaft über diejenigen Minimalforderungen geeinigt, die von den Naturwissenschaften an die bevorstehende Neugestaltung des österreichischen Mittelschulwesens erhoben werden müssen. Die Beratungen,*) die im Januar und Februar v. J. in den Räumen der

*) Der naturwissenschaftliche Unterricht an den österreichischen Mittelschulen. Bericht über die von der k. k. zoologisch-botanischen Gesellschaft in Wien veranstalteten Diskussionsabende und über die hierbei beschlossenen Reformvorschläge. Herausgegeben unter

Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien stattfanden, knüpften an folgende vier Punkte an: 1. die Stellung der Naturwissenschaften an den Mittelschulen, 2. die biologische Richtung im zoologischen und botanischen Unterrichte, 3. die Hilfsmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts und 4. die Heranbildung der Mittelschullehrer.

Das österreichische Mittelschulwesen mit seinem auf das Universitätsstudium vorbereitenden, achtstufigen Gymnasium und der siebenstufigen Realschule, deren Maturitätszeugnisse nur zum Besuche der technischen und ähnlicher Hochschulen berechtigen, unterscheidet sich wesentlich von unserem höheren Unterrichtswesen mit seinen drei Gattungen gleichwertiger und gleichberechtigter Lehranstalten. Wenn daher auch die auf den Wiener Diskussionsabenden gefaßten Beschlüsse auf unsere Verhältnisse nicht bestimmend einwirken können, so sind doch manche Berührungspunkte in den hier wie dort auf dasselbe Ziel hinauslaufenden Bestrebungen vorhanden, und trotz der temperamentvollen Ablehnung jedes deutschen Einflusses durch den streitbaren Professor Dr. Noë sind, da Deutschland auf dem Gebiete der Unterrichtsreform zuerst durchs Ziel ging, Annäherungen an die preußischen Verhältnisse in den Wiener Beschlüssen unverkennbar.

Eine solche Annäherung bedeutet es schon, wenn für die Realschulen eine achte Klasse und demgemäß die Gleichstellung der Realschule mit dem Gymnasium bezüglich der Berechtigungen ihrer Schüler zum Besuche der Hochschulen gefordert wird. Deutsche Verhältnisse waren auch wohl vorbildlich, wenn Schulgärten, insbesondere ein Zentralschulgarten für die Schulen Wiens, und ein Normalverzeichnis der für den naturwissenschaftlichen Unterricht unentbehrlichen Hilfsmittel als notwendig bezeichnet wurden. Und auch manches, was in bezug auf die Heranbildung der Mittelschullehrer gewünscht wurde, so die Herausgabe einer Anweisung für die Studierenden der Naturgeschichte nach dem Vorbilde der Göttinger Ratschläge, eine freiere Bewegung in der Auswahl der Fächer bei der Staatsprüfung, die Abschaffung der auf den Unterricht an Realschulen beschränkten Lehrbefähigung, die Einrichtung von praktischen Übungen und Demonstrationen für Lehramtskandidaten an den Hochschulen usw., alles dies findet in schon vorhandenen, deutschen Einrichtungen ein nachahmenswertes Vorbild.

Trotzdem war Prof. Dr. Lanner, ein ausgezeichneter Kenner deutscher Schulverhältnisse, durchaus im Rechte, wenn er mit Stolz auf den Vorrang hinwies, den Österreich in bezug auf den Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Mittelschulen auch Deutschland gegenüber stets innegehabt hat. Denn in dem der Gleichwertigkeit entsprechenden Gleichgewichtszustande zwischen der geschichtlich-sprachlichen Gruppe der Bildungsfächer und der realistischen Gruppe (Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften) ist uns unser Nachbarland — wenigstens soweit die Realschulen in Frage kommen — weit voraus. Während in Österreich das Verhältnis der beiden Gruppen in dem wöchentlichen Stundenausmaß sich wie 76 : 84 darstellt, herrscht an unseren Oberrealschulen noch das

---

Mitwirkung von J. Brunnthaler, Prof. Dr. K. Fritsch, Prof. Dr. Lanner, Prof. P. Pfurtscheller und Prof. Dr. E. Witlaczil von Prof. Dr. R. v. Wettstein als Präsident der k. k. zoologisch-botanischen Gesellschaft. Wien 1908. F. Tempsky. 103 S. 8°. 3 M.

Verhältnis 124 : 97, oder wenn man sogar das wahlfreie Linearzeichnen bei uns noch hinzurechnet, das Verhältnis 124 : 107 vor. Und auch an den humanistischen Anstalten ist die Stundenverteilung in Österreich den naturwissenschaftlichen Fächern erheblich günstiger als in Preußen. Dort ist das Verhältnis 125 : 52, hier 167 : 61. Trotzdem beschränkten sich die Wiener nicht darauf, eine „klaffende Lücke" zu konstatieren, sondern sie forderten auch für die Gymnasien eine dem Bildungsideal der Zeit entsprechendere Gestaltung des Gymnasiallehrplanes und demnach eine stärkere Berücksichtigung der Naturwissenschaften. Der Zoologie und Botanik sollen in den beiden untersten Klassen je 3 Wochenstunden, der Chemie und der Mineralogie in den beiden folgenden Klassen je 1 Semester mit 3 Wochenstunden zugewiesen werden. Auf der Oberstufe des Gymnasiums würde nach den Vorschlägen der Wiener Beschlüsse dem 5. Schuljahre die Chemie mit je 2 Stunden, dem 6. die Botanik ebenfalls mit je 2 Stunden, dem 7. die Zoologie, Somatologie und Hygiene mit je 3 Stunden und dem 8. Schuljahre die Mineralogie und Geologie wieder mit je 2 Wochenstunden zufallen. Raum für die neuen Fächer soll durch eine Einschränkung des Unterrichts in den klassischen Sprachen gewonnen werden. An der Oberrealschule wird für die Oberstufe nur eine geringe Vermehrung der Stundenzahl zugunsten der Somatologie und Hygiene verlangt. Damit würde der Lehrplan der Gymnasien dem der Realschulen in bezug auf die Naturwissenschaften annähernd gleichgestellt werden, eine berechtigte Forderung, wenn man auch den humanistischen Anstalten die Aufgabe zuweisen will, eine moderne Bildung für Gegenwartsmenschen zu vermitteln, die wenigstens eine Ahnung von all dem Wunderbaren mit von der Schule nehmen sollen, was in uns und rings um uns lebendig ist.

Die Wiener Forderungen sind nicht soweit gehend als die sogenannten Meraner Beschlüsse, daher leichter realisierbar als diese. Doch zeigt schon die Stoffverteilung, die an den Realanstalten der Chemie nur ein Schuljahr, der speziellen Zoologie und Botanik je 2 Semester, der allgemeinen Biologie einschließlich der Anthropologie und Hygiene 2 Schuljahre zuweist, daß der Bildungswert der Naturwissenschaften in dem engen Rahmen des vorgeschlagenen Lehrplanes an den Realschulen nicht voll zur Geltung gebracht werden kann. Dazu kommt, daß das Nacheinander des österreichischen Entwurfes die auch von Höfler geforderte didaktische Ineinander-Verarbeitung der naturwissenschaftlichen Spezialdisziplinen außerordentlich erschwert. Je mehr die Wissenschaft fortschreitet, umso inniger werden die Wechselbeziehungen zwischen den Teilgebieten, zwischen Physik, Biologie, Geologie und Chemie. Mit Recht wies Universitäts-Professor Dr. Hatschek darauf hin, daß unsere gesamte naturwissenschaftliche Weltanschauung, die im vergangenen Jahrhundert eine allzu mechanistische war, in Zukunft einen viel stärkeren, ja wahrscheinlich einen überwiegend chemischen Einschlag erhalten wird. Diese zentripetale Rolle der Chemie kommt aber in den Wiener Vorschlägen gar nicht zur Geltung. Die Zusammenfassung der getrennt betriebenen naturwissenschaftlichen Einzelwissenschaften zu einer umfassenden naturwissenschaftlich orientierten und fundamentierten Philosophie kann nicht der in die oberste Klasse des österreichischen Gymnasiums eingeordneten Geologie und Mineralogie zugemutet werden; sie muß der Chemie vorbehalten bleiben, die

deshalb, wie an unseren deutschen Oberrealschulen, durch die ganze Oberstufe hindurch ununterbrochen betrieben werden muß und dann die Physiologie, Hygiene und Geologie in sich aufnehmen und mit diesen Fächern zu dem naturwissenschaftlichen Gesamtunterricht der Zukunft verschmelzen kann. Sammlung tut not, noch mehr in der Pädagogik als in der Wissenschaft.

Von allgemeiner Bedeutung für die fernere Entwicklung des naturgeschichtlichen Unterrichts sind die Verhandlungen, die sich an die zweite der oben erwähnten Fragen anschlossen. Einig war man über die große Bedeutung der biologischen Methode, die an Stelle der reinen Beschreibung die Erklärung setzt, die Schüler zum Denken und Beobachten anregt und dadurch Interesse und Verständnis steigert. Allerdings verhehlte man sich auch nicht die Gefahren, die, wie bei allen Methoden, durch Übertreibungen hervorgerufen werden können. Durch die biologische Methode dürfen die deskriptive Darstellung der morphologischen Verhältnisse und die systematische Zusammenfassung nicht verdrängt werden, deren Kenntnis für das Studium der Zoologie und Botanik die unentbehrliche Grundlage bildet und die Beobachtungsgabe der Schüler am besten zu üben imstande ist. Auch sollen nur diejenigen biologischen Verhältnisse im Unterricht dargelegt werden, die sich ungezwungen ergeben und die nach dem augenblicklichen Stande der Wissenschaft als feststehend angenommen werden können. Verfehlungen gegen diese allzu berechtigten Forderungen sind Kinderkrankheiten, die jeder methodische Fortschritt zu überwinden hat, sind Schlacken, die erst allmählich abgesondert werden können, die aber den Wert der biologischen Methode an sich nicht beeinträchtigen können. Denn dieses Lehrverfahren entspricht nicht nur, wie Prof. Dr. Witlaczil ausführte, den Anforderungen eines modernen Unterrichts, der sich an das Verständnis der Schüler zu wenden hat, sondern auch dem Stande der Wissenschaft, die seit Cuvier mit seinem Korrelationsgesetze, seit Leukart mit seiner Betrachtungsweise, seit Darwin und den anderen Verfechtern der Entwicklungslehre mehr und mehr zu einer experimentellen und erklärenden Wissenschaft geworden ist. Es wurde denn auch von dem Schlußredner ausdrücklich festgestellt, daß alle Teilnehmer der Wiener Diskussionsabende in der Anerkennung des Wertes der biologisch-ökologischen Methode einig waren und daß diese als eine Errungenschaft zu betrachten sei, die niemand mehr missen will.

Überblicken wir den Gesamtverlauf der Verhandlungen, die sich ferner noch mit der praktischen Betätigung der Schüler im zoologisch-botanischen Unterricht eingehender beschäftigte, auch zu der Frage der Abschaffung des Maturitätsexamens Stellung nahmen, so wird man sich der Überzeugung nicht verschließen können, daß die Beratungen auch für den Unterricht an unseren preußischen höheren Lehranstalten eine wesentliche Förderung bedeuten und daß sich das Studium des an Anregungen reichen Berichtes wohl verlohnt.

Münster. J. Norrenberg.

Der Unterricht im Linearzeichnen an den preußischen Realanstalten nach der Verfügung vom 14. September 1908.

Der Lehrplan für den Zeichenunterricht an höheren preußischen Schulen vom Jahre 1901 beschäftigt sich vorwiegend mit dem freien Zeichnen. Er hat eine gewaltige Reform auf diesem Gebiete herbeigeführt, deren Ergebnisse wohl in großen Zügen feststehen, im einzelnen aber immer noch sorgsamer Kleinarbeit bedürfen. Infolge der verhältnismäßig kurzen Andeutungen, welche er über das gebundene Zeichnen enthält und der angestrengten Arbeit, welche nötig war, um den Unterricht im freien Zeichnen von Grund aus umzugestalten, ist das Interesse der Zeichenlehrer für das gebundene Zeichnen etwas in den Hintergrund getreten. Die neu erschienenen Bücher über Zeichnen, die Fachzeitschriften und Jahresberichte beschäftigen sich fast ausschließlich mit dem freien Zeichnen. Ja, es ist sogar ernstlich erwogen worden, ob nicht das gesamte Linearzeichnen dem mathematischen Unterricht anzugliedern sei und als besonderes Fach ganz von der Bildfläche verschwinden solle. Eine aufmerksame Betrachtung dieses Zweiges menschlichen Wissens und Könnens wird aber ergeben, daß es nicht ein rein mathematisches Fach ist, sondern ein Gegenstand, dessen Unterrichtsergebnisse zwar in der Mathematik, aber auch in andern Lehrfächern, z. B. in der Physik, Chemie, Krystallographie, Geographie benutzt werden und daß ihm daher wie dem freien Zeichnen eine selbständige Stellung gebührt. Es wird bisher als wahlfreies Fach in den Klassen III—I der Realschule und OIII—OI der Realgymnasien und der Oberrealschulen in je zwei Stunden wöchentlich gelehrt, und diejenigen Anstalten, bei denen es bisher mit weniger Stunden angesetzt war, werden jetzt dazu übergehen müssen, ihm die vorgeschriebene Stundenzahl zuzuweisen. Die Teilnahme an dem Fache wird eine befriedigende sein, wenn Schüler und Eltern rechtzeitig und in geeigneter Weise über seinen Wert aufgeklärt werden.

Der Lehrplan teilt den Gesamtunterricht in zwei Teile, einen unteren Kursus, welcher die Klassen III—I der Realschulen bzw. OIII und UII der Realgymnasien und Oberrealschulen, und einen oberen, welcher die Klassen OII—OI der Oberrealschulen und Realgymnasien umfaßt.

I. Unterer Kursus.

Der Lehrstoff ist: Maßstabzeichnen, geometrisches Darstellen einfacher Körper und Geräte in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen. In dem Lehrplan von 1901 war vorgeschrieben: OIII. Übungen im Gebrauche von Zirkel, Lineal und Ziehfeder durch Zeichnen von Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen geometrischen Gebilden. UII. Geometrisches Darstellen einfacher Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen. Die Realschule hatte mindestens das Lehrziel der UII einer Oberrealschule zu erreichen, und die Verteilung des dort in zwei Jahren zu erledigenden Lehrstoffs auf die Klassen III, II nnd I war freigestellt. In dem neuen Lehrplan sind also die Übungen im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder durch Zeichnen von Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen geometrischen Gebilden weggefallen. Als Ersatz dafür sind bereits durch den Lehrplan vom Jahre 1901 vorbereitende Übungen dem mathe-

matischen Unterricht der Quinta zugewiesen worden. Der Lehrer des Linearzeichnens findet daher nicht mehr ein unbeackertes Gebiet vor, wenn er mit seinen Tertianern das eigentliche Linearzeichnen beginnt. Nur auf einige wichtige Punkte hat er zu achten. Die mathematischen Konstruktionen werden wohl meistens in Hefte gezeichnet, wodurch der Gebrauch der Reißschiene und der ihr anliegenden Dreiecke ausgeschlossen ist. Im Linearzeichnen dagegen, das doch, wie aus dem ganzen Inhalt des Lehrplans hervorgeht, ganz im Sinne des technischen Zeichnens zu behandeln ist, kann auf den Gebrauch des Reißbretts und der Reißschiene nicht verzichtet werden. Es wäre daher sehr zu wünschen, daß bereits die propädeutischen Zeichenübungen und die geometrischen Konstruktionen der Klassen auf kleinen handlichen Reißbrettern (vielleicht auch Holzrahmen mit Pappdeckeln) ausgeführt würden. Ferner weichen die Methoden des technischen Linearzeichnens von denen des geometrischen in einigen Punkten ab, namentlich in dem Teilen von Strecken und Kreisbogen und in dem Ziehen von Senkrechten und Parallelen. In der Geometrie wird das Teilen einer Strecke durch das Auftragen gleicher Teile auf einen von ihrem Endpunkt ausgehenden Strahl und Ziehen von Parallelen bebewirkt. Diese Konstruktion ist zwar für die Theorie sehr wertvoll, in der Praxis aber nicht zu gebrauchen, da sie eine Reihe von Fehlerquellen enthält. In der Geometrie werden ferner nur ganz bestimmte Kreisteilungen, z. B. die 3., 4., 5., 6., 8., 10. Teilung gelehrt, welche ebenfalls in der Praxis nur umständlich und trotz aller Sorgfalt fehlerhaft auszuführen sind. Der Praktiker dagegen führt alle Linienteilungen durch Probieren aus und erreicht so ein möglichst richtiges Resultat. Gewisse, oft wiederkehrende Teilungen, nämlich die des Kreisumfangs in 3, 4, 6, 8, 12, 24 gleiche Teile führt er auch mit Hilfe seiner Dreiecke aus, wobei allerdings die Richtigkeit der Konstruktion von der Genauigkeit der Zeichendreiecke abhängig ist. Das Ziehen von Parallelen bewirkt der Techniker nahezu fehlerlos durch Verschieben eines Dreiecks am anderen, während die Konstruktionen durch Winkelübertragungen stets fehlerhafte Resultate ergeben. Endlich werden bereits im Anfangsunterricht des Linearzeichnens ebene Kurven jeder Art mit Hilfe des Zirkels oder Papierstreifens gestreckt, während dies in der Mathematik nur mit Hilfe eines großen Aufwandes von Rechnungen möglich ist. Alle diese Unstimmigkeiten sind dadurch zu beseitigen, daß bereits im geometrischen Unterricht auf die Unsicherheiten und Umständlichkeiten, denen die rein geometrischen Konstruktionen unterworfen sind, sowie auf die Verfahren, welche der Praktiker benutzt, hingewiesen wird (s. Lemoines Untersuchungen über Geometrographie). Zu bedauern ist, daß das geometrische Ornament vollständig weggefallen ist, da dieses einigermaßen Ersatz für das aus dem freien Zeichnen beseitigte ungebundene Ornament bieten könnte und die Schüler für die ornamentalen Darstellungen als Übungen, bei denen sie ihre eigene Erfindungskraft auf dem Gebiete der Form und Farbe spielen lassen können und als praktische Anwendungen geometrischer Lehrsätze erfahrungsgemäß stets großes Interesse zeigen. An die Stelle dieser Übungen ist das Maßstabzeichnen getreten, d. h. das Ausmessen und Nachbilden gewisser ebener Formen in gleichem, kleinerem oder größerem Maßstabe. Wer die Entwicklung des freien Zeichnens kennt, wird die Einführung des Maßstabzeichnens nur als notwendige Konsequenz der in jenem Fach geltenden Grund-

sätze erkennen. Wie dort nicht mehr von abstrakten Grundformen, die den Schüler wenig interessieren, ausgegangen wird, so ist auch im gebundenen Zeichnen das Ausgehen von der Wirklichkeit geboten. Unter den flächenhaften Gebilden, welche sich für die ersten Versuche im Zeichnen eignen, gibt es viele, welche bei freihändiger Darstellung nie richtig gelingen. Hierhin gehören alle Formen, welchen ein zusammengesetztes Liniennetz zugrunde liegt, z. B. Türen und Fenster mit Füllungen, Parkettmuster, Fliesen mit geometrischen Motiven, durchlochte Bleche usw., ferner Grundrisse und Pläne von Zimmern, Gebäuden und Grundstücken. Werden solche Aufgaben in das Linearzeichnen verwiesen, so wird das Stoffgebiet des Zeichnens in glücklicher Weise bereichert, und es werden Abbildungen erzielt, welche nicht nur über die allgemeinen Formen dieser Dinge oberflächlichen Aufschluß geben, sondern auch alle Maßverhältnisse so genau erkennen lassen, daß die dargestellten Gegenstände jederzeit nach den Zeichnungen angefertigt werden können. Oft wird sich bei diesen Übungen eine Verbindung des freien und gebundenen Zeichnens herstellen lassen, indem vom Schüler zunächst eine freie Handskizze mit Angabe der Maße gefordert wird, welche der gebundenen Zeichnung zugrunde zu legen ist. Als Abbildungen wirklicher Gegenstände dürften wohl auch Flächenmuster und Kreisteilungen zulässig sein.

Für das Darstellen dreidimensionaler Gegenstände werden in dem neuen Lehrplan zunächst — ganz wie in dem Lehrplan von 1901 und dem Ministerialerlaß von 1902 — einfache Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen verlangt. Der Ministerialerlaß betont dabei noch, daß der Hauptnachdruck auf das Lösen praktischer Aufgaben zu legen ist. Wenn man bedenkt, daß in UII (= I der Realschule) die Stereometrie beginnt und dort das Zeichnen eifrig zu pflegen ist, so wird man nicht fehlgehen, wenn man für das Linearzeichnen zunächst solche Lebensformen ausfindig zu machen sucht, welche die rein geometrische Grundform in augenfälliger Weise enthalten. Hierhin gehören Kästen, Dosen und Schachteln allerlei Art, Dach- und Turmformen, sowie die mannigfaltigen Erzeugnisse des Klempnergewerbes. Diese Gegenstände bieten reiches Material für die Lösung von darstellend-geometrischen Aufgaben. Wie in der Algebra und in der Geometrie neue Größen aus gegebenen abgeleitet werden, so sind hier neue Ansichten, Mäntel und Schnitte aus dem durch seine Projektionen gegebenen Körper zu entwickeln, und da die Bedingungen der Aufgaben in unendlich mannigfaltiger Weise variiert werden können, so eröffnet sich dadurch ein weites Feld interessanter, praktischer Probleme für die Selbsttätigkeit des Schülers. Hierbei wird sich oft Gelegenheit bieten, auf konstruktivem Wege erhaltene Resultate durch nachfolgende Rechnungen zu prüfen und zu bekräftigen. Von den einfacheren Körpern schreitet der Unterricht zu denjenigen weiter, welche solche Formen in Zusammensetzungen oder ganz neue Gestalten aufweisen. Unter erstere gehören Treppen aus Stein und Holz, Möbel in streng geometrischer Auffassung, die ja dem heutigen Geschmack entsprechen, Holzverbindungen. Neue Formen, die im mathematischen Unterricht nicht behandelt zu werden pflegen, sind z. B. Obelisk (Entwicklungsschale), Antiobelisk (Turmform, die aus quadratischem Querschnitt in achteckigen übergeht), Pyramidoid (Turmspitze mit geschweiftem Profil und eckigem Querschnitt), Gewölbeformen, Maschinenelemente usw. Geeignete

Vorbilder werden in natura nicht immer vorhanden oder zu beschaffen sein, es wird daher nötig sein, Modelle zu benutzen. Das amtliche Lehrmittelverzeichnis für den Zeichenunterricht, Heft 4, Blatt 1 u. 2, führt solche bereits auf. Am besten lernt der Schüler die Formen verstehen, wenn er das, was er zeichnet, auch selbst in Karton oder anderem geeigneten Material modelliert. Daß der Schüler dazu geführt wird, auch Körper, die im mathematischen Unterricht nicht behandelt werden, wenigstens graphisch darzustellen, ist durchaus gerechtfertigt. Auch der Techniker löst ja Probleme, die er nicht mit Anwendung der Arithmetik lösen kann oder mag, auf rein graphischem Wege. — Durch diesen Zeichenunterricht nach Gegenständen aus dem Gesichtskreise des Schülers wird in ihm ein Interesse an der Form, ein Eindringen in die Form und schließlich eine Beherrschung der Form wachgerufen, welche weit über das hinausgeht, was der geometrische Unterricht auf dieser Stufe zu bieten vermag. Eine mathematische Figur ist stets abstrakt, die Konstruktion entwickelt sich nach und nach, indem bestimmte Angaben, z. B. Seitenlängen, Winkelgrößen, Vergrößerungsverhältnisse usw. planmäßig benutzt werden. Das Resultat dieser Arbeit ist zunächst unbekannt und erscheint erst allmählich. Ganz anders bei dem Zeichnen von wirklichen Gegenständen oder Modellen! Hier ist das Ziel sofort gegeben, nämlich die Herstellung eines Bildes, aus dem unzweideutig die gestaltlichen Verhältnisse des dargestellten Körpers so zu erkennen sind, daß der Körper allein auf Grund der Zeichnung jederzeit wieder nachgebildet werden kann. Ein weiterer Vorzug des Zeichnens nach der Wirklichkeit vor dem mathematischen Zeichnen besteht darin, daß die Gesetze der Zweckmäßigkeit und Schönheit fast in jedem Gegenstande zum Ausdruck kommen, während den elementaren mathematischen Figuren kein Zweckmäßigkeitswert und nur ein beschränkter Schönheitswert beizumessen ist. Die Teilung nach dem goldenen Schnitt, die regelmäßigen Figuren, der Kreis und die Kegelschnitte befriedigen zwar unser Schönheitsgefühl, sind aber doch nicht zu vergleichen mit den edlen Konturen einer griechischen Vase. Die Kurven höherer Ordnung, welche einen großen ästhetischen Wert haben, können im mathematischen Unterricht höherer Schulen nur wenig behandelt werden, während ihrer graphischen Darstellung nichts im Wege steht, und sie fallen daher dem Gebiete des Zeichnens zu. Mit vorstehenden Ausführungen soll nicht der Nutzen des mathematischen Zeichnens bestritten werden, sondern es soll ihm nur seine Stellung als spezielle Unterabteilung des die gesamte Formenwelt umfassenden Zeichnens angewiesen werden. Mit gutem Grunde ist das Linearzeichnen bereits in die Volksschulen eingeführt (Lehrplan von 1902), nämlich wegen seines hohen Bildungswertes und zur Hebung der technischen und künstlerischen Leistungsfähigkeit aller Volksklassen. Ebenso werden die Lehrlinge aller Handwerke, welche mit Zeichnungen zu tun haben, in den Fortbildungsschulen in dem Verständnis und in der Anfertigung technischer Zeichnungen unterwiesen. Die höhere Schule, welche ihre Zöglinge für alle höheren Berufsklassen vorbereitet, kann daher nicht zurückstehen und muß es wenigstens jedem Schüler, der Neigung für einen technischen Beruf in sich fühlt oder überhaupt Interesse für die formale Seite der Dinge hat, ermöglichen, die Sprache des Technikers zu erlernen! Mit den durch den neuen Lehrplan festgelegten Kenntnissen versehen, wird er, wenn er die Schule mit dem

Zeugnis für den Einjährigfreiwilligen Dienst verlassen hat, sich in der Praxis gut betätigen oder in den Unterricht in jeder Fachschule mit einer guten Grundlage eintreten können, und es wäre sehr zu wünschen, daß auch solchen Schülern, gleichsam als Lohn für ihre Teilnahme an dem fakultativen Unterricht die guten Zeichnungen entsprechend der Verfügung vom 6. Februar 1908 betreffend Bescheinigung von Zeichnungen solcher Abiturienten, welche sich den an Technischen Hochschulen bestehenden Studienrichtungen zuwenden wollen, testiert werden könnten.

II. Oberer Kursus.

In den oberen Klassen OII—OI der realen Vollanstalten teilt sich der Unterricht im Linearzeichnen in eine mehr mathematische und eine mehr technische und künstlerische Richtung. Er ist ebenfalls wahlfrei und in jeder Woche mit je einer Stunde angesetzt. „Den Schülern dieser Klassen, die sich zur Teilnahme melden, ist freizustellen, ob sie den Unterricht in der speziellen darstellenden Geometrie usw., oder den in der malerischen Perspektive usw., oder den in beiden Fächern besuchen wollen. Wer sich zur Teilnahme bereit erklärt, muß mindestens ein Semester den von ihm gewählten Unterricht besuchen." Mit Rücksicht auf diejenigen Schüler, welche den Unterricht in beiden Fächern besuchen, ist daher ein Zusammenfallen dieser beiden Fächer auf die gleiche Zeit des Stundenplans zu vermeiden. Aus inneren Gründen, aber auch, um dem Schüler den Übergang von dem einen zu dem anderen Fach zu ermöglichen, wird es ferner nötig sein, den ganzen logischen Aufbau beider Fächer gleichartig zu gestalten, jedoch so, daß die rein theoretischen Unterweisungen des einen Fachs den praktischen Ausführungen des anderen zeitlich vorausgehen. Um endlich auch Schüler, welche erst einige Zeit nach der Versetzung nach Obersekunda in den einen oder anderen Unterricht eintreten, gebührend fördern zu können, und um den Fähigkeiten und Wünschen der einzelnen entgegenzukommen, wird es nicht immer möglich sein, das Prinzip des Klassenunterrichts aufrecht zu erhalten. Da die Einzelunterweisungen aber stets längere Zeit in Anspruch nehmen, so sind Kombinationen mehrerer Klassenstufen möglichst zu vermeiden. Werden z. B. die drei oberen Klassen zugleich unterrichtet, so kommt, wenn man eine Lehrstunde zu 50 Minuten annimmt und fünf Minuten für das Herbei- und Fortschaffen der Zeichengeräte ansetzt, auf jede Klasse nur eine Viertelstunde Unterrichtszeit! Daß für gute Beleuchtung des Zeichensaals gesorgt werden muß, ist selbstverständlich. — Die spezielle darstellende Geometrie, Schattenlehre und Perspektive ist in einer Stunde wöchentlich zu lehren, und der Unterricht ist einem mit der darstellenden Geometrie vertrauten Lehrer der Mathematik zu übertragen. In dem Lehrplan von 1901 sind für Mathematik an Realgymnasien und Realschulen die Grundlehren der darstellenden Geometrie vorgeschrieben, und den Oberrealschulen ist eine Weiterführung dieser Grundlagen gestattet. Jetzt wird die gesamte darstellende Geometrie als selbständiges Fach in den fakultativen Unterricht verlegt. Tatsächlich bedeutet also diese Neuerung eine Erhöhung der für Mathematik angesetzten Unterrichtszeit um eine fakultative Stunde. — Der Lehrstoff für den Unterricht in der speziellen darstellenden Geometrie ist in dem Lehrplan nur in seinen äußersten Umrißlinien angegeben, und erst die Praxis wird im Laufe der Jahre einen be-

stimmten Weg durch dieses weite Gebiet bahnen. Vorläufig ist die Auswahl des Lehrstoffs freigestellt. Jedenfalls wird die Lehre von den Punkten, Geraden und Ebenen im Raume, welche früher dem geometrischen Unterricht der U II zugewiesen war, in neuem Gewande wieder auftreten und die Grundlage für den weiteren Unterricht bilden. Ein weiteres Gebiet, welches sich an die in der Stereometrie der U II zu erledigenden rechtwinkligen Parallelprojektionen anschließt und auch für arithmetische Untersuchungen reichen Übungsstoff bietet, ist die Lehre von den schiefwinkligen Parallelprojektionen. Die sphärische Trigonometrie wird Veranlassung zur Konstruktion dreiseitiger Ecken aus ihren Bestimmungsstücken, sphärischer Dreiecke auf der Erd- und Himmelskugel, sowie zur Darstellung von Sonnenuhren geben. Auch die Durchdringungen, welche weder unter dem Lehrstoff für die spezielle darstellende Geometrie, noch in dem für malerische Perspektive aufgeführt sind, aber doch sowohl rein theoretisch, als auch praktisch sehr wichtig sind, dürften mit in den Rahmen dieses Kapitels fallen. Die Schattenkonstruktionen, welche weiterhin genannt sind, könnten wohl auf den Selbst- und Schlagschatten geometrischer Körper und ihrer Durchdringungen beschränkt werden. In der Perspektive wäre von der Abbildung des Punktes und der Geraden auszugehen, dann zu der Darstellung geometrisch begrenzter Flächenstücke fortzuschreiten. Eine eingehendere Behandlung würde der Zentralprojektion des Kreises und damit einer projektiven Ableitung der Kegelschnitte zu widmen sein, hieran würde sich die Lehre von den stereoskopischen Bildern und die Kartenprojektion schließen. Als Fortsetzung der graphischen Darstellungen und als Übungsmaterial für die analytische Geometrie können einige nomographische Übungen eingestreut werden.

Während dieser Unterricht als Fortsetzung und Erweiterung des von Quinta ab geübten mathematischen Zeichnens anzusehen ist, soll die andere, von dem Zeichenlehrer zu erteilende Stunde praktische und künstlerische Wege einschlagen. Wenn dieser Unterricht auch hinsichtlich der Anordnung mit jenem etwa parallel laufen wird, so wird die Behandlung des Stoffs doch durchaus verschieden sein. Er ist als Fortsetzung des wahlfreien Linearzeichenunterrichts der mittleren Klassen gedacht. An das Darstellen der einfachen Körper und Geräte wird sich zweckmäßig die Abbildung von schwierigeren Geräten, Gebäudeteilen und Gebäuden, Maschinenteilen und Maschinen anschließen. Hiermit kann zugleich die schiefwinklige Parallelprojektion verknüpft werden. Zwischendurch wären vielleicht leichte statische Konstruktionen auszuführen. Es würden sich dann die Durchdringungen anreihen, für die ja ein reiches Aufgabenmaterial in der Technik vorhanden ist. Auf die Schattenkonstruktion, welche namentlich an architektonischen Motiven zu üben sein wird, folgt die Beleuchtungslehre, welche mit der Darstellung der Normalkugel beginnend, zur Schattierung von Drehkörpern fortschreitet. Als eine Anwendung der Beleuchtungslehre und als notwendige Vorübung und Ergänzung zu dem im Lehrplan geforderten Terrainaufnahmen, wäre eine Anleitung zum Studium und zum Schattieren der von der Königlich Preußischen Landesaufnahme herausgegebenen Meßtischblätter zu empfehlen. Das Lesen von Karten in größerem Maßstab wird im Unterricht der höheren Schulen wohl kaum geübt, und doch gibt es kein anderes Mittel, die Geländeformen der engeren und weiteren

Heimat kennen zu lernen und sich einzuprägen, als die Durchwanderung an der Hand einer guten Karte. Noch tiefer haften die auf einer solchen geographischen Erkundungstour gemachten Beobachtungen, wenn das Gelände nach den Angaben der Meßtischblätter modelliert und in Ansichtsskizzen festgehalten wird. Die Perspektive soll endlich ebenfalls in rein malerischem Sinn gegeben werden. Geeignete Motive werden in und an dem Schulhaus, an Kirchen, Rathäusern und Privatgebäuden in großer Zahl aufzufinden sein. Nach Erledigung der geometrischen Konstruktionen wird der Entwurf am besten auf ein neues Blatt übertragen und in irgendeiner Technik weiter ausgeführt. Manche Schüler werden die Bleistiftzeichnung bevorzugen, andere zur Feder oder zum Pinsel greifen, um dem Bilde in einer oder mehreren Farben ein malerisches Gepräge zu verleihen. Neben diesen Produktionen könnte eine Prüfung vorbildlicher Darstellungen gepflegt werden, denn das Aufsuchen und Erklären bewußter oder unbewußter Abweichungen von den perspektivischen Gesetzen ist ein sehr wirksames Mittel zur Stärkung des Raumgefühls. Ferner wäre auf die Photogrammetrie und ihre Anwendungen auf Architektur und Geländedarstellung einzugehen.

Gegenüber dem Lehrplan von 1901, welcher für das Linearzeichnen der oberen Klassen nur weitere Einführung in die darstellende Geometrie, Schattenlehre und Perspektive vorschreibt, ist der Bereich des neuen viel ausgedehnter. Er umfaßt zusammen mit dem Lehrplan für freies Zeichnen das gesamte Gebiet der wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Darstellung und ist daher als eine durch die Anforderungen der neuen Zeit und ihrer kraftvollen Bestrebungen auf allen Gebieten theoretischen und praktischen Wissens und Könnens notwendig gewordene Ergänzung des ersteren freudig zu begrüßen!

Remscheid. Hohlstein.

Ein alter Brauch.

Wenn wir älteren Lehrer, die wir vor mehr als 25 Jahren das Zeugnis der Reife erworben haben, an die eigene Schulzeit zurückdenken und den damaligen Schulbetrieb mit dem heutigen vergleichen, so werden wir zu unserer Freude immer von neuem gewahr, welche tiefgreifende Umgestaltung das höhere Schulwesen erfahren hat. Für die Leser der Monatschrift bedarf es nicht, die Entwicklung im einzelnen aufzuzeigen; es genügt, auf die veränderten Methoden in einer ganzen Reihe von Unterrichtsgegenständen hinzuweisen, die in den Neueren Sprachen, in der Erd- und Naturkunde, sowie im Zeichnen selbst dem Laien, der an seinen Kindern die Arbeit der Schule beobachtet, ins Auge fallen. Die Schwierigkeiten der Reifeprüfung sind gemildert, und die Milderung wird noch fühlbarer werden, wenn erst die Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen durchgeführt sein wird. Der körperlichen Entwicklung, der Schulhygiene wird erhöhte Bedeutung beigelegt. Spiel und Sport sind in unsere Schulen eingezogen, weniger als früher ist der Lehrer durch einengende Vorschriften gehemmt, seiner Individualität ist ein größerer Spielraum gewährt. Ein freierer Geist herrscht in unseren Schulen, und freundlicher ist ohne Schädigung der Disziplin das Verhältnis von Lehrern zu Schülern

geworden. Aber seltsam, gerade da, wo die Behörden den Direktoren und Lehrern freie Hand lassen, zeigt sich oft eine zähe Neigung, Überkommenes festzuhalten. Wie so oft im Leben ist auch bei uns die Gewohnheit eine Macht, gegen die sachliche Erwägungen schwer aufkommen.

Es ist ein alter Brauch in unseren Schulen, die Ergebnisse der Versetzungskonferenz den Schülern am letzten Schultage in der Aula bekannt zu geben; die Konferenz selbst hat wohl in den meisten Anstalten acht bis zehn Tage vor dem Schlusse des Semesters stattgefunden, da der Direktor von der künftigen Frequenz der Klassen für die neu aufzunehmenden Schüler ein Bild haben muß. Die Schüler kennen im allgemeinen den Tag der Konferenz; wenn er ihnen nicht von den Lehrern geradezu mitgeteilt wird, so erfahren sie ihn als die Nächstbeteiligten sicherlich auf indirektem Wege. Weshalb erhält man sie acht bis zehn Tage in ihrer Unruhe, in ihrer nervösen Spannung? Die Versetzung, das äußere Zeichen ihres Fortschrittes, ist das Ziel, dem sie zustreben, oft hängt sie von einer voraufgegangenen schriftlichen und mündlichen Prüfung ab: Wo in aller Welt ist es üblich, Prüflingen das Resultat ihrer Prüfung so viele Tage später mitzuteilen?

Der gegenwärtige Brauch wird damit begründet, daß das wichtigste Ereignis des Schuljahres mit Feierlichkeit umgeben werden müsse, daß vor der versammelten Schulgemeinde die Tüchtigen, die das Ziel erreicht, geehrt, die anderen aber durch öffentliche Namensnennung gestraft werden sollen. Ist das wirklich der richtige Standpunkt? Dürfen wir die Nichtversetzung als eine Strafe ansehen oder gar zur Schande stempeln? Wenn wir einen Schüler nicht versetzen, so geben wir doch nur der wohl erwogenen Meinung Ausdruck, daß die Wiederholung des Pensums für den Schüler selbst eine unabweisbare Notwendigkeit ist und für ihn von Segen sein werde, und oft genug kommen wir in die Lage, solchen Schülern, deren ernste und ehrliche Arbeit wir anerkennen müssen, Trost zuzusprechen und ihnen zu versichern, daß sie sich des Mißerfolges nicht zu schämen hätten. Ist die öffentliche Verkündigung nicht in solchen Fällen ein Widerspruch?

Den Schülern, die ihrer Versetzung nicht ganz sicher sind, ist während der Feierlichkeit in der Aula sehr wenig feierlich zumute. Es ist üblich, vor der Verlesung der Versetzungen an die Schüler eine Ansprache zu richten und ihnen Mahnungen und Warnungen auf den Weg zu geben. Ich fürchte, daß die Körner, die der Sämann hier ausstreut, in das Steinigte fallen; denn den Schülern, die der Entscheidung entgegenharren, fehlt die seelische und geistige Ruhe, um die beherzigenswerten Worte in sich aufzunehmen. So oft ich meine Schüler in die Aula führe, muß ich der Darstellung denken, die Emil Strauss in seiner erschütternden Erzählung „Freund Hein" von einem Schulaktus gibt. Man braucht die Verlesung der Versetzungen nicht mit dem Dichter als roh und barbarisch zu empfinden, aber dem Leben abgelauscht ist die Schilderung der Schülertypen: „Einer stand steif da mit erzwungenem Lächeln und blickte nach dem Podium hin, als ob ihn all dieses nichts anginge und als ob er durch diese Mienen sich unsichtbar machen könnte, ein anderer blinzelte krampfhaft, um die Tränen zu unterdrücken."

Bei der bisherigen Art, den Schülern die Jahreserfolge- und Mißerfolge am letzten Schultage mitzuteilen, bleibt eines immer unbeachtet. Sobald die Eltern aus der Zensur ersehen haben, daß ihr Sohn in der Klasse zurückbleiben müsse,

vielleicht auf ein ganzes Jahr, haben sie den begreiflichen Wunsch, mit dem Lehrer über das weitere Schicksal des Sohnes zu beraten: Soll der Knabe das Pensum von neuem beginnen oder ist es besser, ihn einer anderen Schulgattung zuzuführen? Was kann geschehen, um seine Lücken auszufüllen oder soll er völlig auf die höhere Schule Verzicht leisten? All solche Fragen müssen eingehend erwogen werden; aber in den Ferien ist der Lehrer den Eltern sehr häufig unerreichbar, und eine Entscheidung muß noch vor Beginn des neuen Schuljahres getroffen werden. Schon aus diesem einen Grunde haben die Eltern nicht nur ein Interesse, sondern sogar ein Anrecht darauf, vor dem letzten Schultage zu erfahren, wie es um ihren Sohn bestellt ist, und diese Mitteilung müßte ihnen mindestens eine Woche vor Schluß der Schule zugehen.

Der Einwand, der gegen die vorgeschlagene Neuerung erhoben werden könnte, daß durch frühzeitige Veröffentlichung der Resultate das Interesse der Schüler an dem Unterricht abflauen, die Disziplin sogar leiden könnte, verdient kaum eine Widerlegung. Wäre der Einwand richtig, so müßte er auch jetzt schon zutreffen; denn die Schüler wissen sehr wohl, daß ihr Schicksal seit Tagen entschieden ist. Aber der Einwand ist hinfällig. Wir sollten das angeborene und anerzogene Pflichtgefühl der Schüler nicht zu gering einschätzen. Uns selbst würden wir das denkbar schlechteste Zeugnis ausstellen, wenn wir nur mit dem Schreckgespenst der Versetzung die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen und ihren Eifer anzuspornen wüßten, unsere Disziplin stünde auf schwachen Füßen, wenn sie nur durch Drohungen zu erhalten wäre. „Eine gute Didaktik ist die beste Disziplin"; dieses Wort Diesterwegs behält für alle Zeiten seine Gültigkeit.

Und ein letzter, tief ernster Grund spricht für unsern Vorschlag. Am Schlusse fast jeden Schuljahres hören wir, daß hier, daß dort ein Schüler aus Verzweiflung über die vermeintliche Schande des Mißerfolges, aus Furcht vor den sinnlosen Vorwürfen der Eltern, die früher hätten nach dem Rechten sehen sollen, sein Leben gewaltsam geendet habe. Dürfen wir da in hilfloser Ergriffenheit wie vor einem elementaren Ereignis stehen, sollten wir nicht auch nur nach der geringsten Möglichkeit ausschauen, vorzubeugen? Engerer freundlicher Zusammenhang zwischen Schule und Haus ist immer noch das einzige Mittel, das uns bleibt. Den Mangel dieser Verbindung empfinden wir, zumal in der Großstadt, oft und tief. Welchem Lehrer wäre es nicht begegnet, daß ihm bei irgendeiner charakteristischen Mitteilung über die häuslichen Verhältnisse eines Schülers der Gedanke durch das Gewissen zuckte: Bei genauerer Kenntnis der Verhältnisse hättest du dem Schüler manches ersparen können. Wenn wir nun den Eltern die — schriftliche — Nachricht von dem Mißerfolge des Sohnes noch früher zukommen ließen als dem Schüler, so würden wir ihnen die Möglichkeit geben, auf ihren Sohn besänftigend einzuwirken, wenn solche Einwirkung nach der Geartung des Schülers nottut.

Darum fort mit dem „Amtsgeheimnis"! Dieses Wort ist nirgend weniger am Platze als im Leben der Schule. Nicht Lehrbeamte sollen und wollen wir sein, sondern verständnisvolle Freunde der Jugend. Wenn der alte Brauch, „von dem der Bruch mehr ehrt als die Befolgung", verschwunden sein wird, dann erst werden unsere Schüler die Jahresschlußfeier mit innerer Sammlung, mit Andacht begehen können.

Berlin. M. Türk.

Zur Reifeprüfungsordnung.

§ 4, 2 der Reifeprüfungsordnung vom 27. Oktober 1901 lautet bekanntlich folgendermaßen: „Wenn ein Primaner die Anstalt wechselt, so entscheidet das Königliche Provinzial-Schulkollegium, ob ihm für die Meldung zur Reifeprüfung das Halbjahr, in welches oder an dessen Schluß der Wechsel der Anstalt fällt, auf die Lehrzeit der Prima anzurechnen ist . . . . .“ „Unzulässig ist die Anrechnung in allen Fällen, in denen der Primaner im Disziplinarwege von der früher von ihm besuchten Anstalt entfernt worden ist, oder sie verlassen hat, um sich einer Schulstrafe zu entziehen.“

Diese Bestimmungen, die ja schon vor 1901 gegolten haben, sind gewiß allen Direktoren und Kollegien stets sehr willkommen gewesen. Es sei aber zur Erwägung gegeben, ob sie nicht vielleicht einen Zusatz vertragen könnten. Wir sind alle einig, daß es pädagogisch ganz verkehrt wäre, einen Schüler, der für die nächste Klasse voll reif ist, sitzen zu lassen, weil er sich eines Disziplinarvergehens schuldig gemacht hat. Nichtversetzung darf unter keinen Umständen eine Disziplinarstrafe sein; einen Schüler in einer Klasse zurückbehalten, in der er nichts mehr zu suchen hat, wäre geradezu pädagogischer Mord. Das braucht man vor Fachgenossen nicht zu beweisen.

Nun ist es doch aber klar, daß, wie ein Oberprimaner, der nach zwei Jahren die Reifeprüfung nicht besteht, eben in OI „sitzen bleibt“, so auch ein solcher, der, selbst wenn er voll reif ist, eines früher begangenen Disziplinarvergehens halber nach zwei Jahren zur Prüfung nicht zugelassen wird, in OI „sitzen gelassen“ wird, obwohl er nach dem Urteil seiner Lehrer das Pensum der Klasse voll beherrscht. Es setzt sich also ein solches Verfahren in direkten Widerspruch mit dem oben ausgesprochenen pädagogischen Axiom. Man könnte ja sagen, daß ein Primaner, auch wenn er reif ist, in einem fünften Prima-Semester immerhin noch mancherlei lernen könne, mehr mindestens als das z. B. ein Quartaner oder Sekundaner könnte, der trotz seiner unbedingten Reife nicht versetzt wäre. Immerhin aber wird sich für den betreffenden Oberprimaner ein guter Teil des Lehrstoffs lediglich wiederholen, er verliert ein halbes Jahr für seine Berufsausbildung usw. Und wie niederdrückend für den Schüler, der vielleicht im Anfange seiner Primazeit disziplinarisch entfernt worden ist, und der nun lange vorher weiß, daß er, mag er tun, was er will, doch fünf Semester in Prima bleiben muß! Wir wissen doch aber, daß manchmal die größten Schlingel gut begabt sind. Welcher Ansporn dagegen wäre es gerade für einen solchen begabten Übeltäter, wenn ihm gesagt werden könnte: wenn du dich gut führst und voll reif wirst, kann dir vielleicht die Verlängerung der Primazeit schließlich doch noch erlassen werden! Und also, um die Sache ganz kurz zu machen, vielleicht ließe sich zu § 4, 2 ein Zusatz etwa folgender Art machen:

> „Nur wenn ein solcher Schüler auf der neuen Anstalt sich gut geführt, und wenn er in der vorgeschriebenen Zeit von zwei Jahren die volle Reife erlangt hat, kann er auf einstimmigen Antrag des

Lehrerkollegiums ausnahmsweise schon nach zwei Jahren zugelassen werden. Voraussetzung für einen solchen Antrag aber ist, daß der Schüler in mindestens einem Hauptfache die Zensur „gut" erhält, in allen übrigen Prüfungsfächern aber Genügendes leistet."

Ich habe jetzt einen Oberprimaner, der nächste Ostern zweifellos reif sein wird, aber auf Grund des § 4, 2 erst nächste Michaelis in die Prüfung eintreten darf. Das hat mich darauf gebracht, die obige Anregung zu geben.

Wittenberg. H. Guhrauer.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neue österreichische Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht.

Mit erstaunlichem Fleiße arbeiten die österreichischen Religionslehrer an ihren Lehrbüchern weiter, und den in ihrer Art vorzüglichen — in der Monatschrift 1907, S. 182—186 und 670—673 besprochenen — bisher erschienenen Werken schließen sich bereits zwei neue wieder ebenbürtig an. Es sind dies:

1. **Krauß, Eduard,** Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Realschule und verwandter Lehranstalten. Unter Mitwirkung des Vereins katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Österreichs bearbeitet. Zweiter Teil: Sittenlehre mit Einschluß der Lehre von den heiligen Sakramenten. Wien 1908. A. Pichlers Wwe. & Sohn. 172 S. 8°. geb. 2,50 M.

Das neue Buch von Krauß ist das Gegenstück zu seiner Sittenlehre für die oberen Klassen des Gymnasiums und verwandter Lehranstalten (vgl. diese Monatschrift 1907, S. 671); der Inhalt, die Anlage und Durchführung sind in beiden Büchern durchgängig gleich, doch wird in allem auf die Eigenart der bezüglichen Anstalten und ihrer Schüler die gebührende Rücksicht genommen. Das zeigt sich besonders in den Definitionen, der Umschreibung von termini technici und in der Wiedergabe der Lesestücke. Die Texte der Lesestücke sind für die Gymnasien meistens in dem Original, also Griechisch und Latein, in dem für Realanstalten bestimmten Buche nur in deutscher Sprache wiedergegeben. Unser Gesamturteil deckt sich mit dem in dieser Monatschrift, S. 671 angegebenen.

Ein Gedanke aber soll dem verdienten Herrn Verfasser und seinen getreuen Gewährsmännern wenigstens näher gebracht werden. Die österreichischen Lehrbücher bringen manches schöne Beispiel und Zitat, und zwar sind die Zitate vorwiegend aus der neueren Literatur genommen; auch unsere Klassiker und ihre Hauptwerke sind gebührend vertreten. Die im „Lesebuche" angeführten Gedichte gefallen weniger, sie sind in ihrer Art einfach, ansprechend, kindlich, aber sollten sie deshalb nicht besser für die mittleren Stufen eines Profan-Lesebuches passen? Für Schüler der oberen Klassen läßt sich besseres und tieferes Material holen. Zudem soll den Schülern der Realanstalten mit ihrem Französisch und

Englisch im Religionsunterrichte auch der Weg in die religiösen Partien der ausländischen Dichtung erschlossen werden. Die französische Literatur ist stolz auf ihre großen Kanzelredner (les grands orateurs de la chaire); sie hat die großen Moralphilosophen (les moralistes), sie hat aus neuerer Zeit gute Autoren, die über religiöse Fragen sprechen. Da ließe sich von Bossuet aus dem Discours sur l'histoire universelle, aus seinen Oraisons funèbres, von La Rochefoucauld und La Bruyère, zumal aus des letzteren Caractères, von Chateaubriand (Génie du christianisme; Atala), von Lamartine, aus dessen Oden, von François Coppée aus dessen „Rettendes Leiden" u. a. vieles gar schön verwerten. Aus dem Englischen eignen sich manche Partien aus Shakespeare, aus Milton u. a. vorzüglich für ein religiöses Lesebuch; vor allem sollte hier Walter Scotts herrliches Marialied (Hymn to the Virgin in the Lady of the Lake XXIX) nicht fehlen. An vielen Realanstalten ist Gelegenheit Spanisch oder Italienisch zu lernen. Das katholische Bekenntnis der meisten Schriftsteller dieser Sprachen läßt eine Benutzung ihrer Werke gerade für den Religionsunterricht äußerst fruchtbar erscheinen. Die Werke Calderons und der h. Theresia bieten große Auswahl; im Italienischen ist Dante geradezu unerschöpflich. Seine Auffassung von Himmel, Hölle und Fegefeuer, seine Charakterisierung der „Schwachheits-" und „Bosheitssünden" und ihrer entsprechenden Strafen, seine Auffassung vom Schicksal der Ungetauften und Heiden (Inf. IV.) ließe sich vorzüglich im Religionsunterricht verwenden; warum sollte nicht in ein solches „Lesebuch" etwa die berühmte Überschrift über dem Höllentor (Inf. III), die schöne Paraphrase des Vater-Unser (Parad. IX) oder der gehaltreichste aller Gesänge aus der göttlichen Kommödie, der 33. Paradiesgesang über die Gottanschauung, gegeben werden können! Zahlreiche Beispiele bieten sich noch allenthalben in den genannten, wie in anderen Literaturen. Diese Leistungen gehören zudem großenteils zur Weltliteratur, und ihre Verwertung im Religionsunterrichte würde die Art und den Wert desselben wie auch die Konzentration des Lehrstoffes bedeutend fördern. Eine eigene Frage wäre, ob die gewünschten Partien im Originaltexte oder in Übersetzung gegeben werden sollten. Referent befürwortet die Wiedergabe im Originaltexte; das regt Lehrer wie Schüler gleicherweise zum Studium der neusprachlichen Literatur an und bietet Anregung und Genuß, wie die beste Übersetzung es nicht zu geben vermag. (Vgl. des Verfassers Ausführung über das Lehrbuch in der Abhandlung über den katholischen Religionsunterricht in Teubners Handbuch für Lehrer höherer Schulen 1905, I, S. 165, 166.)

2. **Deimels** „Biblisches Lehr- und Lesebuch der Geschichte der göttlichen Offenbarung des Alten Bundes wurde Monatschrift 1907, S. 185, 186 besprochen. Das vorliegende Büchlein über das Neue Testament enthält im ersten Teile, im „Lehrbuch", die Geschichte der göttlichen Offenbarung des Neuen Bundes mit den Worten der Bibel. Jeder einzelnen Lektion geht aber eine kurze Erklärung voraus, die die jeweilige Verbindung mit dem Alten Testamente wie mit den vorhergehenden Ausführungen und auch die nötigsten geschichtlichen und geographischen Anweisungen gibt. Bis S. 146 zur „Verherrlichung Christi" läßt der Verfasser hauptsächlich die biblischen Berichte selbst sprechen; die weiteren Ausführungen über „die Kirche Christi" geben die entsprechenden Berichte größtenteils im Auszuge. (S. 158—168.) Das „Lesebuch" enthält „Biblische Geo-

graphie", (S. 170—184) und „Biblisch-petristische Chrestomathie" (S. 185—200). Eine Anzahl meist guter Illustrationen erhöht die Anschaulichkeit des Lehr- und Lesebuches; zwei Karten sind dem Buche vorausgeschickt.

Deimels Buch zeugt von emsiger Arbeit, regem pädagogischen Eifer und bekundet große Liebe zu Amt und Schule. Der „Verein katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Österreichs" darf mit den bisherigen Erzeugnissen wohl zufrieden sein. Wenn Referent in manchen Punkten anderen Prinzipien folgt, vermag er doch den einheitlichen und energischen Arbeiten der österreichischen Religionslehrer, wie auch den vorzüglichen Einzelleistungen der Verfasser, seine Anerkennung nicht zu versagen.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Neuere Schulausgaben der lateinischen Klassiker und Beiwerk.

Die Lebensfähigkeit der von M. Haupt und H. Sauppe begründeten und von Gelehrten ihrer Zeit hergestellten Sammlung erweist sich immer aufs neue in den vielfachen, mit den Fortschritten der Wissenschaft im Einklang sich haltenden Auflagen. Manche Schriften dieser Sammlung haben im Laufe der Jahrzehnte wohl ein Dutzend Auflagen erlebt und sind ganzen Geschlechtern segensreich gewesen, allerdings mehr Studierenden und Lehrern, als Schülern. Man sollte die Herausgeber nicht deswegen tadeln, daß sie in diesen Ausgaben auch der Schulschriftsteller weniger das Bedürfnis des Schülers im Auge haben. Höchstens denken sie an reifere Schüler. Eigentlicher Schülerausgaben gibt es sonst genug. So tut denn der Weidmannsche Verlag recht daran, daß er den Herausgebern freie Hand läßt, und diese tun, wie es der Erfolg lehrt, recht daran, ihre Ausgaben auf einer das Gymnasium überragenden Höhe zu halten. Dieser Sammlung gehören nun zwei der hier folgenden Schriften an: die Ausgabe von Ciceros Brutus und von Horaz' Episteln.

Zu Cicero. Otto Jahns wohlbekannte und geschätzte Ausgabe des Brutus war in 4. Auflage völlig vergriffen. Auf Wunsch des Weidmannschen Verlages übernahm die Bearbeitung der 5. Auflage W. Kroll, der ursprünglich nur Jahns Ausgabe des Orator zu bearbeiten gedachte. Mit ihren 236 Seiten (Preis 3 M.) ist sie umfangreicher als die vierte geworden, obwohl sich Kroll auf eine gründliche Durchsicht beschränkte und in erster Reihe Verfehltes beseitigte, daneben aber die Erklärung besonders nach der rhetorischen und sprachlichen Seite ergänzte und darauf verzichtete, auf dem Gebiete der Textkritik Lorbeern zu pflücken. Im Kommentare, der den Text an Umfang weit übertrifft, begegnen wir kurzen Inhaltsüberschriften und neben gelehrten sprachlichen Erklärungen auch manchem, was ein Primaner von Rechts wegen wissen sollte. Kroll scheint also, obwohl weder im Titel noch im Vorwort davon die Rede ist, anzunehmen, daß auch ein Primaner diese Ausgabe benutzen könnte. Dem widerspricht aber die Fassung der Einleitung und die ganze Haltung des Kommentars. In der Tat wird kein Schüler zu dieser Ausgabe greifen, um so weniger, als ja zum Gebrauche in der Prima vortreffliche Auswahlen aus allen rhetorischen Schriften Ciceros vorliegen:

so die von O. Weißenfels, W. Reeb, P. Verres und R. Thiele. Will man dem Schüler ein Bild der römischen Beredsamkeit geben, wie sie in Ciceros Geiste sich spiegelte, grundlegend in der Theorie in De oratore, geschichtlich betrachtet im Brutus, der Selbstverteidigung Ciceros, ästhetisch in den idealen Zielen gewürdigt im Orator, so wird man doch niemals diese Schriften auf der Schule ganz lesen können oder wollen, am ehesten noch De oratore, dessen Bücher sowohl um des Gegenstandes willen als durch den Reichtum des Inhalts, auch durch Darstellung und Sprache nicht bloß die übrigen rhetorischen Schriften Ciceros überragen, sondern auch unter allen lateinischen Prosaschriften in dieser Beziehung ihres Gleichen nicht haben. Vom Brutus wird man gut tun nur die Partien zu lesen, die gleichsam die Nutzanwendung aus den De oratore festgestellten Regeln ziehen. Noch weniger kommt der Orator in Betracht, dessen zweiter Teil von § 134 an überhaupt auszuschließen ist. Aber für alle Philologen, die sich auf der Universität und in der Praxis weiter bilden wollen, ist das Studium des Brutus unerläßlich wegen seines reichen literaturgeschichtlichen Inhalts, der treffenden Charakteristik der hier behandelten Redner und in formeller Hinsicht wegen der vorzüglichen Komposition und Sprache. Wir haben sogar schon öfters der Meinung Ausdruck gegeben, daß diese rhetorische Prosa Ciceros in mancher Beziehung der philosophischen noch vorzuziehen ist. Und für junge Philologen ist die neue Krollsche Ausgabe, welche die verdienstvolle Arbeit Otto Jahns zeitgemäß umgestaltet, als sehr brauchbares Buch zu empfehlen.

Zu Ovid. Eine neue Ausgabe für den Schulgebrauch von Ovids Fasti, Tristia, Epistulae ex Ponto in Auswahl, mit knappen Erläuterungen versehen, hat der Leipziger Paul Brandt im Verlage der Dieterichschen Buchhandlung (Th. Weicher) in Leipzig (1908, VIII u. 148 S., geb. 1,80 M.) veranstaltet. Er beklagt die Teilnahmlosigkeit der Untersekundaner bei der Lektüre der Fasten und Tristien, derselben Schüler, die in der OIII die Metamorphosen gern und mit Verständnis lasen. Er findet den Grund für dieses mangelnde Interesse in dem Fehlen eines Kommentars zu diesen Partien, in dem Fehlen einer passenden, für Schüler berechneten Ausgabe. Eine solche, die in den Schulen einzuführen sei, die bisher den bloßen Text benutzten, legt Brandt nun vor. Gibt es aber wirklich keine passenden Ausgaben? Wir könnten mehrere nennen, so die auch bei uns sehr brauchbare Ausgabe des Wiener Philologen J. Golling, Ovid-Auswahl, die schon viele Auflagen erlebt hat und von uns als für unsere norddeutschen Anstalten vorzüglich geeignet mehrfach empfohlen worden ist. Sie hat in Österreich solchen Beifall gefunden, daß z. B. die im Kommentare enthaltenen Bemerkungen „Über einige Eigentümlichkeiten der lateinischen Dichtersprache“ in der neuen Ausgabe der österreichischen „Instruktionen“ einer empfehlenden Bemerkung gewürdigt wurden. Hier ist die Auswahl aus Ovids sämtlichen Schriften so umfangreich, daß der Lehrer noch die Freiheit der Wahl hat. Ferner nennen wir den II. Teil der Ovid-Auswahl von A. Tegge (Berlin, Weidmann). Sie bringt aus den Fasten des Ovid, diesem für das religiöse und politische wie für das Volksleben der Römer einzigen Werke, die in den österreichischen „Instruktionen“ empfohlenen Stücke, aus den übrigen elegischen Dichtungen Ovids diejenigen Partien, welche in den Chrestomathien ständig zu

finden sind, daneben einen sehr sorgfältig gearbeiteten Kommentar, der wie die Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten alles irgendwie Wissenswerte enthält. Unter den Chrestomathien nenne ich nur den vierten Teil der Ausgabe von K. Jacoby mit gut ausgewählten Stücken aus den elegischen Dichtungen Ovids mit Erklärungen, Ferd. Hoffmanns Auswahl aus römischen Dichtern in zwei Teilen mit drei Stücken aus den Tristien, neun aus den Fasten, endlich die Chrestomathien von A. Biese, Römische Elegiker für den Schulgebrauch erklärt, und von K. P. Schulze; hier fehlen allerdings die Fasten. Alle diese Ausgaben sind für den Schüler berechnet; Brandt nennt sie nicht, sondern nur die Ausgabe Peters.

Sonach ist für Brandts neue Ausgabe im Grunde kein Bedürfnis vorhanden. Sie enthält aber vielleicht manches, das als ein eigentümlicher Vorzug ihr eigen ist. Auch das ist kaum zuzugestehen: die Stücke, 28 Abschnitte aus den Fasten — Aus der griechisch-römischen Sage, aus der römischen Geschichte, aus dem römischen Kultus — bieten zu viel Lesestoff, und dasselbe muß von den 33 Stücken aus den Tristien und Pontusbriefen gesagt werden, dagegen ist der Kommentar in Fußnoten viel zu knapp und dürftig zugeschnitten, wenige Übersetzungshilfen, vereinzelte sachliche Bemerkungen und nur selten in ein paar Worten eine Einleitung zu den einzelnen Gedichten — alles das reicht nicht aus, dem Schüler die Lektüre zu erleichtern, ihm einen tieferen Einblick in die Kulturgeschichte der ewigen Stadt und in die Mythologie zu verschaffen. Selbst der Zweck, den Brandt allein im Auge hat, dem Schüler die häusliche Präparation zu erleichtern, wird nicht voll erreicht. Somit bleibt dem Lehrer zuviel, ja fast alles überlassen, und die Lektüre kann nicht schnell fortschreiten. Wir glauben also, daß der Zweck dieser Ausgabe, die an sich kein Bedürfnis war, verfehlt worden ist.

Zu Virgil. Den V. und VI. Gesang von Virgils Äneide hat Ludwig Hertel in deutsche Strophen übertragen (Arnstadt, Gimmerthalsche Buchhandlung, 1908, 122 S., 1,50 M.). Um die Gedankenwelt, die hier und da modern anmutet, und den Gestaltenreichtum des römischen Epikers dem heutigen Leser nahe zu bringen, wählt Hertel die durchaus passende gereimte Schillersche Stanze. Er hat aber keine Übersetzung, sondern eine ganz freie Übertragung, mehr eine Nachdichtung geschaffen. Die gute und gewandte Formgebung, die edle und würdige Diktion verrät Hertels Talent, aber sie fließt in zu breitem und flachem Bett dahin. Die Übersetzer dieser Art stehen dem antiken Muster gegenüber vor der Alternative, entweder die antike Kürze durch zu engen Anschluß an das Original nachzuahmen und so undeutlich zu werden, oder im anderen Falle durch Breite, Dehnung und Weitung der Vorlage sich von ihr zu verlieren und die markige Prägnanz zu verwässern. Letzterer Gefahr ist Hertel nicht ganz entgangen: die edle Gedrungenheit und kunstvolle Plastik des Originals geht nur zu oft in der allzu glatt und breit dahinfließenden Diktion verloren. So gebraucht er für Än. VI, 645—655 volle 28 Zeilen, die sich zwar sehr schön lesen, aber durch Breitspinnen des Stoffes vom Muster sich zu weit entfernen. Will Hertel die Arbeit fortsetzen, die sonst nahe an Schillers Übertragungskunst heranreicht, so möchten wir ihm doch empfehlen, kürzere Fassung anzustreben. Eine solche findet er bei E. Irmscher, der in den Programmen der Zeidlerschen Realschule in Dresden 1888 und folgende Jahre die einzelnen Bücher der Äneis gleichfalls in freien Stanzen leicht

und glatt und mit wachsender Kraft von Jahr zu Jahr und von Gesang zu Gesang lesbarer und geschmackvoller übertragen hat, wenngleich man auch bei ihm gelegentlich zu viel Pathos und manche subjektive Freiheit in Kauf nehmen muß.

Zu Horaz. Q. Horatius Flaccus. Erklärt von Adolf Kießling. Dritter Teil: Briefe. Dritte Auflage besorgt von Richard Heinze (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1908, 363 S., 3,60 M.). Kießlings Ausgabe der Briefe erschien zuerst 1889; die folgende Auflage besorgte R. Heinze im Jahre 1898; nun ist ihr zehn Jahre später die 3. Auflage gefolgt. Heinzes Zusätze in der 2. Auflage vermehrten das Buch um 18 Seiten; er verhielt sich hier noch möglichst schonend und zurückhaltend, sonst hätte er manche keck hingeworfene und geistreiche, aber nicht gerade haltbare Bemerkung Kießlings wohl geopfert. Den Text behandelte er schon damals wie auch nun in der 3. Auflage freier; aber in dieser neuesten Bearbeitung weicht er doch, so sehr er in allem Grundsätzlichen mit Kießling in Übereinstimmung sich befindet, in Einzeldingen so weit ab und bringt so viel neue Zusätze im Kommentar, daß diese neue Auflage gegen die zweite um volle 51 Seiten gewachsen ist. Fast jede Seite verrät diesen Zuwachs; so ist die Einleitung zu Ep. I, 1 von 54 auf 68 Zeilen gewachsen. Manche Bemerkung ist fallen gelassen, manches erscheint in geänderter Fassung, sei es, daß Heinze selbst anderen Sinnes wurde, sei es, daß die Forschung in der zehnjährigen Zwischenzeit andere Einsicht schuf. Dem Lehrer wird der gelehrte, auf der Höhe der Wissenschaft einherschreitende Kommentar gute Dienste leisten. Er zeigt aber auch, daß trotz der ungeheuren Ausdehnung der Horazliteratur gerade für die Episteln noch manches zu tun übrig bleibt.

Zu Cäsar. Raimund Oehlers Bilder-Atlas zu Cäsars Büchern de bello Gallico, unter eingehender Berücksichtigung der commentarii de bello civili mit mehr als 100 Abbildungen und 11 Karten ist in zweiter verbesserter und vermehrter Auflage erschienen (Leipzig, Schmidt und Günther, 1907, VIII u. 91 S. Text, XXXVIII S. Karten, brosch. 2,85 M., geb. 4 M.). Nachdem 11 Jahre seit der 1. Auflage des Bilderatlas verflossen waren, eine Zeit der wichtigsten Entdeckungen auf dem Gebiete der Cäsarforschung, war der Verfasser gewissenhaft bemüht, die Ergebnisse für die Schule nutzbar zu machen, und so ist denn der Text, die Darstellung des römischen Kriegswesens bei Cäsar (Heer und Flotte, als Anhang Tracht und Bewaffnung der Gallier, dann die Erklärung der Abbildungen) gegen die 1. Auflage um 13 Seiten gewachsen; die Abbildungen wurden um 20, die Karten um 4 vermehrt. Wahrlich, eine Fülle des Anschauungsmaterials und doch eine maßvolle Auswahl, die so recht dem Schulzweck dient, aber auch dem Lehrer und Fachmann noch lehrreich ist. Jede Seite des Textes lehrt, daß die schier unübersehbaren Ergebnisse der Cäsarforschung, ein gewaltiger Stoff, in tadelloser Form zu einem einheitlichen, übersichtlichen Bilde verarbeitet worden sind, alles in allem eine wissenschaftlich gesicherte, mustergültige Darstellung. Eins ist bemerkenswert: Verfasser zeigt S. 65, daß die Literatur über Cäsars Rheinbrücke im Verhältnis zu ihrem gewaltigen Umfange bisher nur sehr wenig gesicherte Ergebnisse aufzuweisen hat. Besonders eingehend sind die Karten Helvetiorum clades, nach ihrem ganzen Verlaufe, und Ariovisti clades erklärt worden. Und noch etwas ist interessant: principes, hastati und triarii werden

nicht übel mit unseren Füsilieren, Musketieren, Grenadieren verglichen. Wurde schon die erste Auflage mit warmer Anerkennung der Leistung begrüßt und fand sie wohl in die meisten höheren Schulen wenigstens in einem Exemplare Eingang, so verdient es noch mehr diese neue Bearbeitung, welche sicherlich eine Reihe von Jahren vorhalten wird, wie sehr man es auch wünschen muß, daß ein so vortreffliches Werk im Einklang mit dem Fortschritt der Wissenschaft sich von Zeit zu Zeit verjüngt.

Kolberg. H. Ziemer.

Heer-, Flotten- und Kolonialliteratur für die Schule.

Je zahlreicher die Erscheinungen auf dem Gebiete der Heeres-, Flotten- und Kolonialliteratur werden, um so mehr ist es geboten, für die Schule und die Bedürfnisse ihrer Bibliotheken Passendes vom Unpassenden zu scheiden. Ich versuche im folgenden eine Zusammenstellung von Werken zu geben, die ich als empfehlenswerten Bestand von Schulbibliotheken bezeichnen kann.*)

Entsprechend dem Interesse, das unsere Kolonien in weitesten Kreisen des Volkes und nicht zuletzt im Herzen unserer Jugend erwecken, sind die kolonialen Werke am zahlreichsten vertreten. Seitdem auf der Königsberger Tagung der Deutschen Kolonialgesellschaft von 1906 der Gedanke von neuem Ausdruck gefunden hatte, koloniales Interesse in die Schule zu tragen, sind nicht weniger als drei koloniale Lesebücher erschienen. Das erste hat den Referenten selbst zum Verfasser; es entzieht sich daher hier näherer Besprechung.**) Bald darauf gab die Deutsche Kolonialgesellschaft Bilder aus den deutschen Kolonien heraus;***) die kurzen, wohl für Mittelklassen berechneten Abschnitte geben etwa in der Art, wie A. Seidels Koloniales Lesebuch 1902 eine Zusammenstellung belehrender, bildender und auch unterhaltender Stoffe aus unseren Kolonien in reicher Fülle. Die einzelnen Kapitel sind z. T. recht energisch umgearbeitet, und mit Recht. Denn nur auf diesem Wege konnte bei dem ungleichartigen Material, das aus fachwissenschaftlichen Werken ersten Ranges und daneben aus Tageszeitungen und Missionsblättern schöpft, wenigstens eine gewisse Harmonie erreicht werden. Leider fehlt jeglicher Bilderschmuck.

Noch ein drittes Werk bezeichnet sich als Koloniales Lesebuch; doch unterscheidet sich dies Buch des Generals v. Lignitz†) insofern von den vorigen, als es keine Sammlung von kolonialen Lesestücken bietet, sondern einen selb-

---

*) Vgl. diese Monatschrift, Bd. VI (1907), S. 186—189.

**) W. Scheel, Deutsche Kolonien. Koloniales Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Kolonien und ihrer Bedeutung für das Mutterland. Berlin 1907. C. A. Schwetschke u. Sohn. VIII u. 226 S. 8°. geh. 2,80 M.

***) Bilder aus den deutschen Kolonien. Lesestücke gesammelt und bearbeitet von der Deutschen Kolonialgesellschaft. Essen 1908. G. D. Baedeker. 187 S. 8°. geb. 1 M.

†) v. Lignitz, General d. Inf. z. D., Chef des Füsilier-Regiments v. Steinmetz, Die deutschen Kolonien, ein Teil des deutschen Vaterlandes. Koloniales Lesebuch für Schule und Haus. Berlin 1908. Vossische Buchhandlung. 148 S. 8°. geh. 2,50 M.

ständigen Text zeigt, der auf guten, auch amtlichen Quellen beruhend, einen höchst instruktiven Überblick über die Kolonien gewährt. Der Verfasser, der auch sonst als Kolonialschriftsteller in seinem Buche „Produktion, Handel und Besiedelungsfähigkeit der deutschen Kolonien" (Berlin 1908) vorteilhaft hervortrat, gibt besonders nach der wirtschaftlichen und politischen Seite hin interessante Zusammenstellungen, die durch Anlagen, Karten und zahlreiche Abbildungen Leben gewinnen. Rühmend zu erwähnen ist auch der übersichtliche Geschichtskalender der deutschen Kolonien.

Ähnlich ist das Büchlein von Schnee*) angelegt, das ebenfalls auf amtlichem Material fußend, in gefälliger Darstellung eine gediegene Übersicht über unsere Kolonien nach geographischer, wie handelspolitischer Richtung für ein größeres Publikum bietet, die auch für Schulen empfohlen werden kann.

Die Geschichte der Kolonien und der Kolonisation überhaupt hat in Dietrich Schäfer den berufensten Vertreter gefunden, der seine „Kolonialgeschichte"**) in der Sammlung Göschen 156 in zweiter Auflage revidiert und bis auf die Gegenwart fortgeführt hat. So klein das Büchlein ist, so umfassende Blicke bietet es in die Geschichte der inneren wie äußeren Kolonisation seit den ältesten Zeiten. Die Schule kann es nur mit Freude und Genugtuung begrüßen, wenn fachwissenschaftliche Größen mehr und mehr beginnen, die Früchte ihrer Forschung auch weiteren Kreisen, besonders dem nachwachsenden Geschlecht mitzuteilen.

Neben den allgemeineren Übersichten stehen Veröffentlichungen über einzelne deutsche Kolonien. Im Vordergrund des Interesses steht auch hier die Unterdrückung des großen Aufstandes in Deutsch-Südwest-Afrika. Das bereits im VI. Jahrgang (S. 187) rühmlichst genannte Generalstabswerk über die Kämpfe unserer Truppen***) ist nunmehr vollendet. Der vorliegende zweite Band behandelt den an den Hereroaufstand anschließenden Hottentottenkrieg, die schwierigen und blutigen Kämpfe gegen Hendrik Witboi und Morenga. Erhalten wir hiermit eine Darstellung, die streng kriegswissenschaftliche Form mit gefälliger Popularität vereint, so stellen sich die Reiterbriefe†) aus Südwest als zwangslose Berichte von Selbsterlebnissen dar, die im ganzen mehr für Soldatenbibliotheken passen dürften, doch durch die ehrliche Begeisterung für die Sache vielleicht auch unsere Schüler mitreißen können. Die Abbildungen stehen nicht auf der Höhe.

Mit den Verhältnissen von Deutsch-Südwest beschäftigen sich drei lesenswerte Aufsätze von Margarete von Eckenbrecher, Helene von Falkenhausen und Ober-

---

*) Heinr. Schnee, Wirkl. Legationsrat u. vortr. Rat im Reichskolonialamt, Unsere Kolonien. „Wissenschaft und Bildung." Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens, herausgegeben von P. Herre. Nr. 57. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. 188 S. 8°. geb. 1,25 M.

**) Dietr. Schäfer, Kolonialgeschichte. Leipzig 1906. Göschen. Nr. 156. 151 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

***) Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika. Auf Grund amtlichen Materials bearbeitet von der Kriegsgeschichtlichen Abteilung I des Großen Generalstabes. 2. Band: Der Hottentottenkrieg. Berlin 1907. E. S. Mittler u. Sohn. 349 S. 8°. geb. 2,25 M.

†) Deutsche Reiter in Südwest. Selbsterlebnisse aus den Kämpfen in Deutsch-Südwestafrika. Nach persönlichen Berichten bearbeitet von Fr. Freiherrn von Dincklage-Campe. Berlin 1908. Bong & Co. 20 Lieferungen à 0,60 M. Mir lag Lieferung 1—9 vor.

leutnant Stuhlmann im fünften Bande des bekannten Werkes „Auf weiter Fahrt“*), der auch als ganzes durch Ton und Art seiner Darbietungen wie seine Vorgänger zu dem eisernen Bestand jeder Klassenbibliothek der Mittelstufe gehören sollte.

Nach Deutsch-Ostafrika führt uns neben anderen Werken die frische, reizvoll geschriebene Schilderung des Oberleutnants Hans Paasche „Im Morgenlicht“,**) eine Art Tagebuch aus den Aufstandszeiten von 1905, das in gefälliger Weise Jagdabenteuer mit mannigfachen kulturhistorisch, wie völkerpsychologisch wichtigen Bemerkungen zu verquicken weiß. Es ist als Lektüre für Schüler, auch schon der Mittelstufe warm zu empfehlen. Wer bereits auf der Schule intimere Blicke in die Wichtigkeit dieser größten deutschen Kolonie und ihre wirtschaftliche Bedeutung tun will, müßte allerdings zu dem Werke von Hermann Paasche,***) dem Vizepräsidenten des deutschen Reichstags greifen, das hier nur erwähnt werden kann.

Für die Flotte und die Seeinteressen des Reiches bildet das Kgl. Institut für Meereskunde durch seine Veröffentlichungen einen literarischen Mittelpunkt. Die im Vortragssaal mit Lichtbildern gehaltenen Vorträge für ein größeres Publikum erscheinen als zwanglose Folge von kleinen Heften†), die die Zierde jeder Schulbibliothek bilden würden. Um einen Begriff von der Reichhaltigkeit dieser Darbietungen zu geben, setze ich einige der behandelten Themen hierher, die für Schüler der Oberklassen besondere Anregungen bieten dürften: Konteradmiral Holzhauer handelt über Unterseeboote, Fr. Bidlingmaier über den Kompaß in seiner Bedeutung für die Seeschiffahrt wie für unser Wissen von der Erde, W. Stahlberg über den Betrieb des Hamburger Hafens, W. Vogel über nordische Seefahrten im frühen Mittelalter, P. Dinse über die Anfänge der Nordpolarforschung, G. W. von Zahn über den Dienst auf der Kommandobrücke bei einer Ozeanfahrt; der Historiker der Marine, Geheimer Admiralitätsrat Koch, dessen Geschichte der deutschen Marine††) bereits in 2. Auflage vorliegt, spricht über 40 Jahre Schwarz-Weiß-Rot u. v. a. Mit weiten historischen Ausblicken behandelt von Halle†††) als eine Fortsetzung der Gedanken des Amerikaners A. G. Mahan in dem Werke über den Einfluß der Seemacht auf die Geschichte zwischen 1688 und 1815, der noch nichts von deutscher Seegeschichte zu berichten hatte, die Frage der Seemacht in der deutschen Geschichte.

Als Lektüre für untere und mittlere Klassen eignen sich die billigen Bändchen

---

*) Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zu Wasser und zu Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek, begründet von J. Lohmeyer, fortgeführt von G. Wislicenus. V. Bd. Leipzig 1907. Wilhelm Weicher. XXIII, 298 S. u. 28 Abbildgn. 8°. geb. 4,50 M.

**) Hans Paasche, Im Morgenlicht. Kriegs-, Jagd- und Reise-Erlebnisse in Ostafrika. 3. Aufl. Berlin 1907. C. A. Schwetschke u. Sohn. 376 S. 8°. geh. 10 M.

***) Hermann Paasche, Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftlich dargestellt. Berlin 1906. C. A. Schwetschke u. Sohn. IV u. 430 S. 8°. geh. 8 M.

†) Meereskunde. Sammlung volkstümlicher Vorträge zum Verständnis der nationalen Bedeutung von Meer und Seewesen. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 1. Jahrgang 1907, 2. Jahrgang 1908, je 12 Hefte à 0,50 M., mit zahlreichen Abbildungen.

††) Paul Koch, Geschichte der deutschen Marine. 2. Aufl. Berlin 1906. E. S. Mittler und Sohn. X u. 169 S. 8°. 3 M.

†††) E. von Halle, Die Seemacht in der deutschen Geschichte. Leipzig 1907. G. J. Göschen. No. 370. 0,80 M.

der deutschen Seebücherei*), deren 11. Band über den Prinzen Adalbert von Preußen und die Begründung der neuen deutschen Flotte mir vorliegt. Über das Kriegsmarinewesen unterrichtet in populärer Weise C. Lengning, Navigationslehrer in Hamburg**).

Auch auf dem Gebiete der Heeresgeschichte sind schließlich einige Werke zu nennen, die für die Schule in Betracht kommen und dem Geschichtsunterricht auf der Oberstufe gute Dienste zu leisten vermögen.

Die Lebensbeschreibung Moltkes von Max Jähns***) liegt in zweiter Auflage vor. Sie ist von dem ehemaligen Chef des Generalstabes der Armee, dem Grafen von Schlieffen, in dem Nachruf auf den inzwischen verstorbenen Verfasser eine glänzend geschriebene Biographie genannt worden und hat ihren Wert für die Schule besonders in der umfänglichen Heranziehung des Brief- und Redenmaterials, das sonst dem Primaner leider ferner bleibt. Derselbe Grund läßt auch die Darstellung des deutsch-französischen Krieges von 1870-71 von Friedr. Regensberg†) für reifere Schüler als lesenswert bezeichnen. Leichtere Lektüre aus der großen Zeit sind Chr. Rogges††) Franctireurfahrten.

Steglitz. Willy Scheel.

b) Einzelbesprechungen:

Moral Instruction and Training in Schools. Report of an International Inquiry. In two Volumes. Vol. I: The United Kingdom. Vol. II: Foreign and Colonial. Edited, on behalf of the Committee, by **Sadler, M. E.,** Professor of the History and Administration of Education in the University of Manchester. Longmans, Green, and Co. London, New York, Bombay, and Calcutta, 1908. XLIX u. 538, XXVII u. 378 S. 8°.

Papers on Moral Instruction, communicated to the First International Moral Education Congress, held at the University of London, September 25.—29, 1908. Edited by **Spiller, Gustav,** Hon. General Secretary of the Congress. Published for the Congress Executive Committee. London, David Nutt, 1908. XXX und 404 S. gr. 8°.

Verwunderung hat es bei nicht wenigen erregt und mag es noch weiterhin erregen, welch gewaltiger literarischer Apparat aufgeboten worden ist, um eine

---

*) Deutsche Seebücherei. Erzählungen aus dem Leben des deutschen Volkes zur See. Für Jugend und Volk herausgegeben von J. W. Otto Richter (Otto von Golmen). 1906 ff. Altenburg, St. Geibel. 1 u. 2 M.

**) C. Lengning, Unser Kriegsmarinewesen. Mit 70 Illustrationen. Stuttgart o. J. E. H. Moritz. Bibliothek der Rechts- und Staatskunde. Bd. 17. geb. 1,50 M.

***) Oberstleutnant Dr. M. Jähns, Feldmarschall Moltke. 2. Auflage. Berlin 1906. E. Hofmann & Co. 715 S. 8°. geh. 7,20 M.

†) Friedr. Regensberg, 1870—71. Der deutsch-französische Krieg. Nach den neuesten Quellen dargestellt. Bisher 2 Bände. Stuttgart, o. J. Franckhsche Verlagsbuchhandlung, W. Keller & Co. 7,50 M.

††) Chr. Rogge, Franktireurfahrten und andere Kriegserlebnisse in Frankreich. Kulturbilder aus dem Kriege 1870—71. Berlin 1907. C. A. Schwetschke u. Sohn. 162 S. 8°. 2,50 M.

einzelne pädagogische Frage zu erörtern, nämlich die nach Berechtigung und Gestaltung eines Moralunterrichts in den Schulen. Und um es sogleich zu sagen, auch der internationale Kongreß selbst, dem die zwei erstgenannten Bände zur Vorbereitung und der Inhalt des letzten zur Unterlage für seine Verhandlungen dienten, war auf gewaltige Maße berechnet und hat sich in solchen Maßen wirklich abgespielt. Es waren 20—25 verschiedene Nationen, von Portugal bis Japan und von Finnland bis Mexiko, nicht bloß irgendwie vertreten, sondern durch große Teilnehmerzahlen oder durch ausgezeichnete Persönlichkeiten (ich nenne als einziges Beispiel den französischen Philosophen Boutroux) oder durch beides zusammen vertreten, und die Gesamtzahl muß zwischen 1000 und 1600 betragen haben. Aber hinter den zu den Verhandlungen persönlich Erschienenen standen außerdem zahlreiche und großenteils bedeutende Namen von solchen, die sich für die Organisation interessiert oder auch schriftstellerische Beiträge geliefert hatten, und die aufgeführten Mitglieder der verschiedenen, weiteren und engeren Ausschüsse bilden ganze Heerscharen. Dies alles also, um jene einzige Frage zu lösen oder gar nur zu erörtern, die vielleicht eine Lösung von allgemeinerer Gültigkeit überhaupt ausschließt? War nicht vielleicht das tatsächliche Ziel, durch Ansturm einer überwältigenden Stimmenmenge dem Moralunterricht als solchem mit einem Male den Raum in den Schullehrplänen der Welt zu erobern, den der Religionsunterricht, wenigstens noch in den meisten Ländern, bis jetzt einnimmt?

Auf diesen Gedanken konnte man kommen, und bei einem Teil der Veranstalter oder der in irgendeiner Form Mitwirkenden ist er auch vorhanden gewesen. Bei einem gewissen, sehr ansehnlichen Teil brauchte damit gar kein neues Ziel aufgestellt zu werden: in manchen Ländern ist der Gedanke ja längst durchgeführt, und diesen konnte nun nur daran liegen, ihn nicht bloß gegen anders Denkende zu rechtfertigen, sondern womöglich auch seine weitere Annahme und Verwirklichung durchzusetzen. In diesem Sinne betätigten sich namentlich die Franzosen, und manche Anzeichen deuteten darauf hin, daß die politische *entente cordiale* zwischen England und Frankreich Anregung gegeben hatte, sich auch innerlich immer völliger zu verstehen, zu verständigen, womöglich anzugleichen oder zu verschmelzen. (Steht doch im Dienste dieser selbigen Idee z. B. auch das ziemlich neue Buch der französischen Schriftstellerin „Pierre de Coulevain“ *L'île inconnue.*) Die schriftstellerisch ausgeführten Gedanken darüber ergaben aber, ebenso wie die mündlichen Verhandlungen, aufs lebendigste die tiefe Verschiedenheit der französischen und der englischen Volksseele, und wenn man gegen einander immer möglichst billig und willig, höflich und selbst herzlich blieb, so hörte jene Wesensverschiedenheit doch nicht auf, entscheidend zu wirken. Die übrigen Nationen hielten sich mehr dem einen oder dem andern Standpunkt nahe, sie nahmen auch im ganzen einen weniger breiten Anteil. Warum eine solche verhältnismäßige Zurückhaltung auch von uns Deutschen gilt, das auszuführen wäre wohl nicht uninteressant, hier aber ist nicht der Raum dazu. Immerhin ging das Zugeständnis von der englischen Seite so weit, daß eine planmäßige und zusammenhängende Unterweisung über sittliche Dinge, sei es nun im Anschluß an religiösen Unterricht und religiöses Leben, sei es neben dem ersteren, nicht bloß von nicht wenigen englischen Seiten für etwas Wünschens-

wertes erklärt, sondern vielfach als schon versucht und eingeführt geschildert wurde. Natürlich in verschiedener Art und Auffassung.

Bei den besten und einsichtsvollsten Pädagogen des Landes erklärt sich das Interesse dafür aus einem besonderen Gesichtspunkt. Gegenüber der kontinentalen, namentlich auch deutschen Einrichtung der Schulerziehung, die ganz wesentlich durch Unterricht und damit sich verbindende Disziplin erfolgen soll, legt man bekanntlich in England auf den erziehenden Einfluß eines nach allen Seiten gesund ausgestalteten Schullebens den größten Wert und hat in dieser Hinsicht ja auch bedeutende Erfolge weithin aufzuweisen. Aber die Anschauung, daß durch rechte Kameradschaft und tüchtige Leibesübungen, durch allerlei Abhärtung und Eingewöhnung nebst frühzeitiger Selbstverwaltung, durch den anständigen allgemeinen Geist der Lebenssphäre schon die rechte, die wünschenswerte und wertvolle Willensbildung geleistet werde, befriedigt seit kurzem eben die besten der über Erziehung Nachdenkenden nicht mehr. Sie fühlen, daß es neben und über jenem doch gilt, dem Willen hohe Ziele zu stecken, diese Ziele als Lebensideale dem Bewußtsein einzupflanzen und damit erst die Individuen als solche recht zu beleben, anstatt sie nur der allgemeinen Bewegungsrichtung anzugleichen; es soll nicht bloß ein kräftiges persönliches Wollen, sondern auch ein reiches soziales und ideales Wollen entwickelt werden, und das rechte Maß von Reflexion, von bewußtem innerem Leben gehört dazu. Man ist in England sehr ernstlich darauf bedacht, die Schranken der nationalen Pädagogik zu erkennen und zu überwinden, und daß man dabei vom Kontinent, von Deutschland vielleicht noch mehr als von Frankreich, Wichtiges zu übernehmen habe, weiß man sehr wohl. Hat doch der Herausgeber der zwei hier in Rede stehenden Bände, der denn auch als Präsident den Kongreß geleitet hat, der gegenwärtig hervorragendste englische Vertreter der Pädagogik, Professor M. E. Sadler, schon vor mehreren Jahren der Vergleichung englischer und deutscher Erziehung einen mächtigen Band gewidmet, in dem nach gerechter Abwägung überall gestrebt ist.

Dürfen wir von uns sagen, daß wir in ähnlicher Weise bemüht seien, der gesamten Bewegung des pädagogischen Denkens und Suchens im Ausland zu folgen? Die Gefahr, wesentlich nur die Einzelfragen der Didaktik und Methodik innerhalb der vorhandenen Organisation zu sehen und für die größeren Probleme nicht recht wach zu werden oder geworden zu sein, besteht bei uns jedenfalls in erheblichem Umfang. Daß uns seit vielen Jahrzehnten überhaupt die Fragen des Unterrichts durchaus im Vordergrund stehen, unterscheidet uns sehr von den englisch-amerikanischen Pädagogen, deren Interesse vorwiegend der Erziehung im engeren Sinne, der Charakterbildung, gilt. So sind ja auch, obwohl die Anhänger Herbarts dessen Zielbestimmung als „Charakterstücke der Sittlichkeit“ mit mäßiger Modifikation immer zu der ihrigen gemacht haben, gerade seine Gedanken über das, was jenseits des Unterrichts und der Disziplin liegt, die von ihm so genannte Zucht, am wenigsten ausgenutzt oder ausgebeutet worden. Und es vollzieht sich denn gegenwärtig die pädagogische Bewegung in Deutschland teils als eine wesentlich nur ausbauende und teils als eine wesentlich umstürzende, oder zwischen Fachleuten mit ruhigem Gewissen und Laien voll gereizter Stimmung.

In den zwei Bänden *Moral Instruction and Training in Schools*, also über

Moralunterricht und Schulerziehung, zusammen mit dem Band der Referate für den Kongreß kommt eine Zahl von mehr als 150 Stimmen aus den verschiedensten Ländern, doch allerdings mit überwiegender Beteiligung englischer, zum Gehör, die fast alle positives Suchen vielmehr denn bloße Kritik oder bloße Apologie verraten. Man will — das ist der vorwiegende Eindruck — treulich miteinander aufbauen, will an der Lösung der niemals erledigten Frage mitarbeiten, die das tatsächliche Programm der ganzen Veranstaltung geworden ist, die sich weit über die ursprüngliche, einfache Frage erhebt und etwa so zu fassen ist: An welchen Punkten und durch welche Mittel kann Richtigeres und Vollständigeres als seither geschehen, um den zu Erziehenden eine wahrhaft sittliche und als solche fruchtbare Gesinnung einzuflößen? Diese Erweiterung und Vertiefung der ursprünglichen Frage ist Professor Sadlers Verdienst. Es ist die Frage geworden, auf die nun ein Chor nicht bloß international gemischter, sondern auch sonst mannigfaltiger Stimmen antwortete: anglikanische Bischöfe und sonstige protestantische Geistliche, Jesuiten und andere römische Kleriker, Bibelgläubige und moderne Religionspsychologen, Universitätsprofessoren für Philosophie und für Pädagogik, Direktoren und Lehrer von vornehmen höheren und von schlichten Volksschulen oder von Lehrerbildungsanstalten, Vorstände von mancherlei Gesellschaften, Männer und Frauen, Politiker und Philanthropen, Idealisten und Empiristen. „Und alle doch ein großes Brudervolk" hätte man beinahe mit unseres Uhland Worten sagen können, denn die Gemüter fanden sich eben zusammen auf dem gleichen Wege des Suchens. Niemand wollte fertig sein, niemand Unbedingtes geben, aber jeder sein Bestes.

Und so ist denn das Gesamtproblem von allen möglichen Seiten beleuchtet, und während selbstverständlich manches sich mehrfach wiederholt, findet sich doch in den gedrängten Beiträgen eine Fülle von anregenden, auch von bedeutenden Gedanken. Eine Blütenlese daraus zusammenzustellen und hier darzubieten, wäre dem Unterzeichneten eine Freude. Aber gegenwärtig erlaubt es der Raum nicht. Es wäre leichter, ein kleines Buch daraus zu machen, als nur einen kurzen Aufsatz. Wollte ein strebsamer junger Pädagog sich einer einigermaßen vollständigen Berichterstattung unterziehen, so könnte man's ihm danken. Es könnte ein wertvoller Spiegel werden zur Prüfung unserer eigenen pädagogischen Bestrebungen. Der englischen Sprache freilich muß der Beurteiler nicht etwa bloß in äußerlichem, sondern in eindringendem Maße mächtig sein, nur dann vermag er hier wirklich zu lesen und wiederzugeben. Aber man kann sich ja überhaupt der Erkenntnis immer weniger verschließen, daß zu verständnisvoller Teilnahme an dem wissenschaftlichen Leben der Gegenwart die Kenntnis der englischen Sprache nicht mehr zu entbehren ist.

Darf ich übrigens an dieser Stelle über die zum Ausgang genommene Frage der planmäßigen ethischen Unterweisung in unsern deutschen höheren Schulen hier eine eigene Meinung andeuten, so bin ich seit lange der Ansicht, daß 1. der Religionsunterricht namentlich auf der Oberstufe in zusammenhängende und eindringende ethische Erörterungen, auch von praktischem und aktuellem Charakter, ausmünden sollte, wofür der Raum dem sonst üblichen Stoff dieser Stunden getrost zu entziehen wäre, daß 2. die zunächst zu formaler Geistesübung bestimmte

Besprechung von Aufsatzthemen (auch nicht auszuführenden) das ethische Gebiet in fruchtbarer Weise mit einbeziehen kann und möge, daß 3. allerdings alle wirksamsten ethischen Anregungen vielmehr gelegentlich als innerhalb eines planvollen Zusammenhanges zu erfolgen pflegen und das Wichtigste also nicht dem fachlich Berufenen, sondern dem im ethischen Sinn Bedeutendsten zufällt, daß 4. doch die bisher erst teilweise durchgeführte Unterweisung über die bestimmten bürgerlichen Verpflichtungen in vollständiger Weise an allen Schulen verwirklicht werden sollte.

Um auf die vorliegenden englischen Bände zurückzukommen, so glaube ich deren Empfehlung den hohen Unterrichtsbehörden vorschlagen zu dürfen und rate ihre Anschaffung den einzelnen Schulbibliotheken an. In der Zeit, wo die peinliche Empfindung einer politischen Isolierung Deutschlands so leicht über uns kommt, dürfen wir eine geistige Isolierung auf keinem Gebiete selbst verschulden wollen. Der Londoner Kongreß seinerseits war ja ein großer Friedenskongreß, eine weithin ergriffene Gelegenheit zu freudigem Zusammenwirken. Freilich waren da keine Separatinteressen zu opfern, sondern alle konnten gleichmäßigen Gewinn ziehen. Man findet sich eben am besten zusammen da, wo man gemeinsam die reine Höhenluft der Ideale atmet.

Berlin. W. Münch.

Festschrift zur 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel im Jahre 1907. Basel 1907. Leipzig. Karl Beck. 538 S. gr. 8°. 15 M.

Der Sammelband enthält 22, zum Teil umfangreiche Abhandlungen zur alten und neuen Philologie (einschließlich der Mundarten), zur Rechtslehre, auch zur Medizin und Mathematik. Die Verfasser sind sämtlich Baseler Gelehrte; sie haben ihrer Stadt und sich selbst mit diesen gelehrten und belehrenden Untersuchungen ein schönes Denkmal gesetzt, wir schauen in eine Werkstatt eifriger, sachverständiger, dabei sehr mannigfacher Tätigkeit hinein.

Besser wäre es wohl für den Gebrauch solcher Sammelbände zu Ehren einer festlichen Sitzung, wenn immer das Gleichartige, bestimmten Gebieten Angehörige zusammengefaßt und in Einzelheften herausgegeben würde.

Unmöglich kann ich hier auf alle Abhandlungen im einzelnen eingehen. Es genüge nur, die ausgesprochene Anerkennung im großen Ganzen, die Aufzählung der einzelnen Beiträge zu Nutz und Frommen derer, die darin etwas für ihr Studium Brauchbares entdecken, endlich wenige Bemerkungen über einige der Arbeiten!

Der altklassischen Philologie und Geschichte gehören zu: Wilhelm Bruckner, *Über den Barditus* — Karl Joël, *Zur Entstehung von Platons „Staat"* — Alfred Körte, *Der Kothurn im 5. Jahrhundert* — Friedrich Münzer, *Zur Komposition des Vellejus* — Jakob Oeri, *Die* Μέρη τῆς τραγωδίας *in der Tragödie des 5. Jahrhunderts* — Theodor Plüß, *das Gleichnis in erzählender Dichtung* — Hermann Schöne, *Markellinos' Pulslehre* — Ferdinand Sommer, *Zum inschriftlichen* Νῦ ἐφελκυστιόν — Felix Stähelin, *Zu Ciceros Briefwechsel mit Plancus.* — — Die Philologie der neueren Sprachen betreffen: Albert Barth, *Le fabliau du Buffet* — Gustav Binz, *Untersuchungen zum altenglischen sogenannten Crist* — Charles de Roche, *Une source des „Tragiques"* — Artur Rossat,

La poésie religieuse patoise dans le Jura bernois catholique — Ernst Tapyolet, *Zur Agglutination in den französischen Mundarten* — Emil Thommen, *Aus Sebast. Fäschs Reisebeschreibung (1669).* — — Der deutschen Philologie und Geschichte gehören an: Albert Geßler, *Franz Krutters Bauerndrama* — Eduard Hoffmann-Krayer, *Ferndissimilation von r und l im Deutschen* — John Meier, *Wolfram von Eschenbach und einige seiner Zeitgenossen.* — — Endlich noch die vereinzelten Abhandlungen: Rudolf Luginbühl, *Die Anfänge der Kartographie in der Schweiz* — Ernst Rabel, *Elterliche Teilung* — Otto Spieß, *Die Mathematik auf dem Gymnasium* — Rudolf Thommen, *Die Einführung des gregorianischen Kalenders in der Schweizerischen Eidgenossenschaft.*

Zur Probe endlich wenige Bemerkungen über drei Arbeiten.

Sommer hat recht, wenn er sich zum Nachweise des Gebrauches und der Entstehung der bekannten Schulregel von νῦ ἐφελκυστικόν vor allem auf die sicheren Inschriften, nicht die unsicheren Handschriften stützt. Seine Arbeit ist von Wert nicht nur für Feststellung der Sprachformen und der Texte; sie hat auch lautwertliche und musikalische Bedeutung.

Plüß nimmt es mit der Wertung des sogenannten *tertium comparationis* vielleicht allzu genau. Er erweist aber, daß es für das Gleichnis vor allem oder allein auf die Anregung des Gemütes, auf die Erzeugung einer gewissen Stimmung ankommt. Die Sprache des Dichters und seine Kunstmittel wenden sich minder an den Außensinn des Hörers, als an dessen Innensinn — Die Abhandlung läuft in eine allgemeinere Betrachtung über Bildung und Erziehung aus; mit voller Zustimmung unterschreiben wir folgende Schlußstellen: „Was wir im Falle des Gleichnisses gesündigt haben, das sündigen wir gerade heutzutage in tausend Fällen unseres Wissenschafts-, Bildungs- und Schullebens. Sehen, Anschauung, Wirklichkeitssinn schätzen wir mit Recht, aber wir *über*schätzen Sehen und Anschauen gegenüber Empfinden und Vorstellen und die Wirklichkeit gegenüber einer höheren allgemeinen Wahrheit." — „Wir dürfen es uns nicht verhehlen, was für eine Gefahr von seiten eines unwissenschaftlichen Positivismus, wie er Leben und Bildung beherrscht, jeder tiefer seelischen, geistig menschlichen, wahrhaft humanen Kultur drohen kann: Diese Gefahr in Wissenschaft und Kunst zu bekämpfen, wäre ein gerechter Kulturkampf. — Allerdings rufen so viele jetzt nach künstlerischer Kultur; aber gerade unsere jetzige aufgeregte Liebe zur bildenden und zur musikalischen Kunst ist vorläufig oft nur „Die Furcht vor dem Alleinsein," dem Alleinsein in einem ideenleeren, positivistischen Inhalt, und für viele, die am lautesten nach Kunsterziehung rufen, ist Sehen, Anschauung und Wirklichkeitsdarstellung nicht etwa bloß das Erste, sondern auch das Letzte in der Kunst." Also nicht nur rechnender, beweisender Verstand und nicht nur Anschauug von außen, sondern dazu die Erfassung der Welt durch das ahnende Gemüt; nicht nur Wissen, sondern auch Gewissen!

Der *„Barditus"*, was ist darüber nicht schon geschrieben worden! Bruckners Untersuchung trifft wohl das Richtige: Der Barditus, den die Germanen beim Beginne der Schlacht anstimmten, war nicht, konnte nicht wohl ein Lied sein, aber auch nicht nur ein Summen oder Brummen; vielmehr eine Folge musikalischer, wirkungsvoller und das Ganze bindender Takte oder Rufe. Trotzdem bleiben noch

immer Schwierigkeiten in der Erklärung der bekannten Stelle (Germania, c. 3); und Bruckner meint nicht, das letzte Wort gesprochen zu haben. Entweder hat man den Tacitus nicht recht verstanden, oder er selbst hat seine Quellen nicht wohl verstanden und ist sich nicht klar gewesen: in beiden Fällen keine Empfehlung für ihn, und ein übles Ding seine Lesung in der Schule, wo man sich doch nicht mit Untersuchungen, wie der Brucknerschen, abgeben kann! Indes über dergleichen mißliche Einzelheiten hilft der dauernde Wert seiner für uns doch unschätzbaren Schrift hinweg; es sollte nicht nur erlaubt, nein, geboten sein, die „Germania" regelmäßig in der Oberschule zu lesen.

Friedenau. Paul Förster.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 6. u. 7. Heft. Wien und Leipzig 1908. Carl Fromme. 0,85 u. 0,50 M.

Heft 6 steht ganz im Zeichen der österreichischen Mittelschulreform: es berichtet über die dritte außerordentliche Versammlung des Vereins, die der Enquete unmittelbar voranging, und über die vierte, die ihr unmittelbar folgte. Den Hauptanziehungspunkt der ersteren bildete Cauers Vortrag über „die Einheitsschule und ihre Gefahren". Die fesselnden und gedankenreichen Ausführungen des klugen und hochgebildeten Praktikers und beredten Anwalts der Antike münden in dem Nachweis, daß den verschiedenen Anlagen der Menschen gegenüber ein einziges Ideal der Ausbildung unzulänglich und eine Vielheit von Bildungszielen und Bildungswegen zu wünschen sei; daß die richtig aufgefaßte „allgemeine Bildung" „Fähigkeit und Lust zum Verstehen und Anteilnehmen über den eigenen Lebenskreis hinaus nach allen Richtungen hin" bedeute und zu dem Zwecke „die Realien humanistisch zu lehren und die alten Sprachen und ihre Literatur realistisch zu behandeln seien." Eine durch schlagende Beispiele unterstützte Belehrung über Wert und Bedeutung des Sprachunterrichts, die den Vortrag beschließt, war zugleich ein von der Versammlung wohl verstandener Protest gegen die bekannten Ostwaldschen Angriffe. In der sich anschließenden Diskussion sekundierten dem Vortragenden geschickt und nachdrücklich die Abgeordneten Pernerstorfer und Pattai; dieser erklärte sich für eine ausgedehntere Kenntnis der Antike auch des Realschülers, wogegen Cauer mehr für intensive als extensive Berücksichtigung des Humanismus eintrat. — In der vierten außerordentlichen Versammlung gab der Vorsitzende zunächst einen Rückblick auf die Mittelschulenquete und stellte mit Genugtuung fest, daß der Ansturm auf das Gymnasium abgeschlagen sei, dagegen den modernen Bildungsbedürfnissen durch Reformen des Gymnasiums sowohl als der Realschule begegnet werden solle. In der Diskussion hob Pattai u. a. hervor, daß er aus eigener Erfahrung die (österreichische) Realschule nicht für ein ideales Bildungsinstitut halten könne: erst durch Verstärkung des humanistischen Elements, besonders durch Einführung des Lateinischen, wird sie ihm hochschulfähig. — Es folgt ein höchst lesenswerter Aufsatz des Gymnasialdirektors Tauber (Eger) „über den Wert des Sprachunterrichtes", der dem besonders in letzter Zeit wieder viel erörterten Thema doch noch neue Seiten abzugewinnen weiß.

Kaum halb so stark ist das Uhlig, dem unermüdlichen Vorkämpfer für

die Sache des humanistischen Gymnasiums, zu seinem siebzigsten Geburtstage gewidmete siebente Heft; aber es enthält einen gewichtigen Beitrag, den Vortrag Windelbands über „Wesen und Wert der Tradition im Kulturleben". Ich kann es mir nicht versagen, seine Hauptgedanken hier wiederzugeben. Den Kern der Schulfrage — eins der praktischen Probleme — haben wir nach Windelband in dem der Philosophie aus dem 19. Jahrhundert überkommenen, von ihr bisher noch nicht ausgeglichenen Zwiespalt zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Denken. Die Naturwissenschaft solle nicht vergessen, daß in ihren Theorien viel Tradition stecke, daß diese ein Produkt der Begriffsarbeit von zwei Jahrtausenden seien und ihre Methoden nicht zu verstehen seien, wenn man sie nicht als Erzeugnis der historischen Arbeit begreife: daher handle sie voreilig, wenn sie auf einen radikalen Bruch mit unserer historischen Tradition dringe. Aus der Geschichte stammten überhaupt die Wertinhalte des Menschenlebens; die ganze Erziehung beruhe darauf, aus dem natürlichen den historischen Menschen zu machen (wem fällt nicht 1. Cor. 2, 14 ein!) — wenn sie freilich auch nicht den ganzen Kulturprozeß mitmache, sondern sich mit dem Niederschlag des dauernden Besitzes an Kulturgütern, mit dem, was nach Herder das Thema der Geschichte sei, der Humanität, begnüge. Den bedeutendsten Kulturfortschritt aber habe die Menschheit in der Phase getan, die wir die Mittelmeerkultur nennten, aus der als letztes Ergebnis unsere christliche Kultur hervorgegangen sei: in diesen Verhältnissen liege das historische Recht der humanistischen Bildung. Von ihren tiefgehenden Einflüssen auf unser deutsches Kulturleben hebt der Redner nur die Befruchtung der zweiten Blüteperiode unserer klassischen deutschen Literatur heraus. Das bedeutsamste Vehikel dieser Tradition aber ist nach Windelband die Sprache. Sie ist nicht bloß ein konventionelles Mittel der Verständigung, sondern das große Geheimnis des sprachlichen Lebens liegt darin, daß wir an dem lebendigen Worte viel mehr Wirkliches im Hören erleben, als in den bloß lautlichen Zeichen als solchen jemals bedeutet sein kann: darum wachsen wir durch das Lernen der Ursprache in das geistige Leben von Jahrhunderten hinein, und darum müssen die Sprachen der antiken Kulturvölker einen eisernen Bestand in der Ökonomie des Unterrichts bilden, besonders das an geistiger Modulationsfähigkeit, an Feinheit und Mannigfaltigkeit der Beziehungsformen, an durchgearbeitetem und gegliedertem Reichtum der Ausdrucksweise von keiner Sprache erreichte Griechische. Wird nun aber der humanistische Einschlag in unserer Kultur auf einen zu kleinen Bruchteil beschränkt und etwa einer gelehrten Kaste vorbehalten, so muß er nach einem Kulturgesetze in sich verkümmern: er muß, wenigstens mit einigen seiner Bestandteile, auch in die übrigen Bildungsschichten hineinragen und, wenn auch in abgestufter Ausdehnung, einer großen Anzahl von Berufssphären gemeinsam bleiben. So sollte auch eine auf das technische und naturwissenschaftiche Denken zugespitzte Bildung niemals der Ergänzung durch wenigstens eine der klassischen Sprachen entbehren. Sollen doch aus unsern Mittelschulen auch die künftigen Lehrer hervorgehen: sie müssen ein möglichst breites Maß gemeinsamer Bildung haben, und dazu muß das wichtigste und traditionelle Moment unseres gesamten Geisteslebens, das humanistische, gehören. Aus demselben Grunde sind die Vorschläge abzuweisen, mathematische

und naturwissenschaftliche Hochschullehrer bloß auf den technischen Hochschulen vorzubilden. — Das Heft enthält noch das vom Wiener humanistischen Verein dem Minister überreichte „Promemoria, die neue Maturitätsordnung betreffend", das mancherlei Verbesserungen und Ergänzungen der unter dem 29. Februar v. J. erlassenen neuen Vorschriften über die Reifeprüfung anregt,*) und endlich den Bericht über die zweite ordenliche Vereinsversammlung, aus dem sich ein erfreuliches Gedeihen des musterhaft rührigen Vereins ergibt. Seine „zwanglosen Hefte" sind bis jetzt immer eine anregende und gehaltvolle Lektüre gewesen und bilden ein würdiges Gegenstück zum „Humanistischen Gymnasium".

Berlin. E. Grünwald.

Ebner, Eduard, Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten. Nürnberg 1908. C. Koch. XV und 306 S. 8°. geb. 5 M.

In einer Besprechung des vorliegenden Buches ist die Frage aufgeworfen worden, ob es nicht am besten ungeschrieben geblieben wäre, da es so viel Kränkendes für uns Oberlehrer enthält und nicht nur von uns, sondern auch von weiteren Kreisen gelesen werden wird. Demgegenüber stehe ich auf dem Standpunkte, daß wir dem Verfasser für seine fleißige und sorgfältige Arbeit nicht dankbar genug sein können.

Es ist mit der Entwicklung eines Standes ähnlich wie mit der des einzelnen Menschen: der Knabe und Jüngling ist empfindlich gegen Tadel und Angriff, weil er sich seine Stelle im Leben erst erringen muß; der Mann dagegen, der weiß, was er wert ist, braucht es nicht mehr zu sein. Unser Stand befindet sich allerdings in dieser glücklichen Lage noch nicht; aber über die Knaben- und Jünglingsjahre ist er doch auch hinaus, und er tut gut, mit gelassener Ruhe auch die tollsten Verhöhnungen über sich ergehen zu lassen, jedenfalls sich nicht darüber zu ärgern und nicht nach der Polizei zu rufen, daß sie ihm helfe.

Mit Ruhe und Gelassenheit ist denn auch der Verfasser an die Aufgabe gegangen, die er sich gestellt hatte, und so zeigt er uns, wie der höhere Lehrer im Mittelalter beurteilt wurde, wie im 16., 17. und 18. Jahrhundert, um dann auf S. 100 mit dem für die meisten Leser wichtigsten Abschnitte „Der höhere Lehrer im 19. Jahrhundert" zu beginnen. Nur zweimal in dieser langen Zeit hat sich unser Stand einer freundlichen Beurteilung zu erfreuen gehabt: im Zeitalter der Reformation und in dem des Neuhumanismus am Anfange des 19. Jahrhunderts. In der Mitte dieses Jahrhunderts aber beginnt der Kampf gegen die höheren Schulen und ihre Lehrer, der immer erbitterter wird, bis hinein in unser junges 20. Jahrhundert.

Es sind wenig erfreuliche Bilder, die da vor unsern Augen abgerollt werden, und wer sich ärgern will, hat Veranlassung genug dazu. Aber es ist besser, sich, wie es auch der Verfasser tut, darüber klar zu werden, daß es kaum anders sein kann. Der Schriftsteller kann ja nur von dem berichten, was er selbst erlebt hat, und über Schulerinnerungen verfügt eben jeder zuerst. Und daß in diesen die schlechten

*) Die Grundzüge dieser neuen „Vorschriften" mit begleitender Kritik habe ich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen LXII, S. 486 ff. und hat Morsch in der Deutschen Literaturzeitung von 17. und 24. Oktober v. J. gegeben.

Lehrer die Hauptrolle spielen, ist auch nur zu begreiflich; prägt sich doch ein Gegenstand des Hasses und Spottes dem Gedächtnisse fester ein als einer, der Bewunderung erregt. Erst recht aber werden die Lehrer vergessen, die schlecht und recht ihre Pflicht getan haben, ohne ihre Schüler für sich zu begeistern oder sie sonderlich gegen sich einzunehmen; und die bilden doch naturgemäß die überwiegende Mehrzahl. Freilich sehr viele der angeführten Schriftsteller übertreiben — auch das ist begreiflich, da ja lebhafte Farben am stärksten wirken —, sie verallgemeinern und entstellen wohl gar geflissentlich, und die große Menge der Leser wird sich dadurch in ihrem Urteil bestimmen lassen und uns in einer Beleuchtung sehen, die uns nicht angenehm sein kann. Aber ganz so gefährlich ist das auch nicht. Wir Lehrer sind doch auch einmal Schüler gewesen und haben unsere Schulerinnerungen; auch wir wissen von manchem unserer Lehrer allerlei schnurrige Geschichten zu erzählen, aber wir verachten sie darum doch nicht und hassen die Schule nicht, die uns herangebildet hat. Sollte es so nicht bei vielen der Fall sein und vielleicht gerade bei denen besonders, an deren Urteil uns am meisten liegt: den Verständigen, Gereiften und wahrhaft Gebildeten? Es hat zu allen Zeiten in unserm Stande Leute gegeben, die der Herr im Zorn zu Schulmeistern gemacht hatte, und darüber hinaus auch solche, die in keiner Beziehung etwas taugten. Warum sollten wir das leugnen? Die gibt's in jedem Berufe. In dem Schrifttum, das die Schwächen der Menschen geißelt, mögen auch die ihre Stelle finden. Das trifft die Gesamtheit nicht; und Übertreibung und Entstellung rächen sich schon von selbst an dem, der solche Mittel nicht verschmäht.

Wenn ich sage, wir sollten die Angriffe auf unsern Stand mit Ruhe ertragen, so meine ich damit nicht, daß wir uns darum nicht kümmern sollten. Schillers schönes Wort, der Feind zeige uns, was wir sollen, ist ja nicht bloß zur Bearbeitung in deutschen Aufsätzen gut, sondern ist auch eine nützliche Mahnung fürs Leben. Und hier liegt die große Bedeutung des Ebnerschen Buches. Der Spiegel freilich, den es uns vorhält, ist nicht eben: er entstellt unsere Züge, und er ist aus gelblich-grünem Glase: er zeigt uns kein rosiges Bild; aber sehen können wir uns doch darin und die Flecken gewahren, die wir beseitigen müssen. Auf die Frage: „Was können wir tun, daß es besser werde?" gibt es vielerlei Antworten; sie aufzuzählen, ist hier nicht der Ort. Nur eine möchte ich nennen, weil ich sie schon früher einmal an einer andern Stelle ausgesprochen habe und weil auch der Verfasser dieses Buches auf sie hinweist (S. 245): das Prügeln in jeder Form muß aus den höheren Schulen verschwinden; es geht wirklich auch ohne das.*)

Aber es gibt noch manche andere Antwort, und zum Suchen danach so nachdrücklich anzuregen wie nichts anderes, ist das große Verdienst Ebners. Es wird auch dann noch bleiben, wenn es, wie der Verfasser hofft, besser geworden ist, sobald nämlich unsere Schüler Schriftsteller geworden sind.

Mit welcher Genauigkeit der Verfasser den gewaltigen Stoff durchgearbeitet, wie übersichtlich er ihn geordnet hat und wie ruhig er zu den Angriffen Stellung nimmt, kann hier nicht dargelegt werden. Daß sich die Liste der angeführten Schriftwerke noch vervollständigen ließe, ist selbstverständlich; um wenigstens

*) Der Meinung bin auch ich von jeher gewesen. Unsere ganze Kunst der Erziehung würde sich ohne Prügel feiner gestalten und — unser Stand nicht minder. Mtth.

etwas beizutragen, nenne ich noch die Zaunkönige von Friedrich Jacobsen, Max Gebhard von Rudolf Huch und das Ärgernis von Wilhelm Hegeler. In dem zuletzt genannten Romane erscheint ein Vertreter unseres Standes, mit dem wir zufrieden sein können; sein Urbild ist — das darf hier wohl ausgesprochen werden — der verstorbene Gymnasialdirektor Evers in Barmen.

Die Darstellung ist gewandt, wenn auch nicht ganz einwandfrei, die Zeichensetzung — oder soll man es Satzbau nennen? — oft recht modern. Ich wenigstens liebe Sätze ohne Subjekt und Prädikat in ruhigen Abhandlungen nicht. Auch mit einem Satze wie dem folgenden kann ich mich nicht befreunden: Wollen wir verschiedene Einzelheiten zusammenstellen (S. 280). Ein Versehen liegt vor auf S. 133. Statt „abstoßender als dieser unwissende Professor . . .“ muß es dort heißen „abstoßender als diesen unwissenden Professor“; denn der Satz schließt: „haben selbst unsere Modernen den Lehrer nicht gezeichnet“.

Aber das sind Kleinigkeiten. Im ganzen empfehle ich das Buch jedem Oberlehrer, besonders den werdenden, aufs wärmste. Ich tue es in dem Sinne eines Wortes auf S. 305: „Die Anerkennung der Wichtigkeit des Standes wird auch seine Vertreter nicht minder als das Gefühl der Verantwortung geradezu zwingen, ihr Bestes einzusetzen, ihr Höchstes zu leisten in dem edelsten aller Berufe.“ Wenn das erst bei jedem einzelnen von uns der Fall ist, dann muß auch das Urteil über uns freundlicher werden, und eine künftige Fortsetzung des Werkes wird freundlichere Bilder bringen, als es bei ihm selbst leider der Fall ist.

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Eckermann, J. P., Gespräche mit Goethe. Achte und neunte Originalauflage. Nach dem ersten Druck und dem Originalmanuskript des dritten Teiles mit einem Nachwort und Register neu herausgegeben von Dr. H. H. Houben. Mit 28 Illustrationstafeln, darunter 3 Dreifarbendrucke, und 1 Faksimile. Leipzig 1909. F. A. Brockhaus. 805 S. 8 M.

Wem wie dem Rezensenten Eckermanns Gespräche mit Goethe ein unentbehrliches Lieblingsbuch zu fast täglicher Benutzung für kurze Ruhepausen geworden ist, muß es mit Freuden begrüßen, daß ein Neudruck erschienen ist, der von den bisherigen Ausgaben in allen wesentlichen Punkten abweicht und der sie alle übertrifft. Er muß sich ferner freuen, daß diese Ausgabe in einem so künstlerischen Gewande auftritt und eine reiche Anzahl von trefflichen Abbildungen enthält, die bei diesem Werke, wie bei keinem anderen, angebracht sind. Die Unterhaltungen Goethes knüpfen ja sehr oft an Kunstwerke an, die Goethe seinen noch jetzt erhaltenen kostbaren Sammlungen entnahm, an Gemälde, Handzeichnungen, Kupferstiche usw. von Rubens, Claude Lorrain, Rembrandt, Doris d'Angers und vielen anderen. Alle diese Kunstwerke sind in der neuen Auflage durch vortreffliche Abbildungen wiedergegeben. Ebenso betreten wir den Schauplatz der Gespräche, die Hauptzimmer des Goethehauses, deren neue Originalaufnahmen das Buch bringt. Als besondere Zugabe sind drei Dreifarbendrucke hervorzuheben, die das Äußere des Goethehauses, eine Ansicht seines Gartenhauses an der Ilm und das Sterbezimmer des Dichters nach zeitgenössischen Aquarellbildern wiedergeben. Das sind die äußeren Vorzüge des Buches, die für den inneren Wert von nicht geringer Bedeutung sind. Daß dieser aber so erfreulich gewachsen ist, haben wir dem tüch-

tigen Herausgeber zu danken. Der junge Gelehrte, der schon auf die trefflichen Ausgaben von Laube und Gutzkow stolz sein kann, hat hier mit deutscher Gründlichkeit und mit der aus seiner rheinischen Heimat entstammenden Frische ein Werk geschaffen, das derjenige mit besonderer Freude begrüßt, der den Werdegang Houbens in den letzten Jahren mit herzlichem Interesse verfolgt hat. Er ist bei seiner Arbeit von der Meinung ausgegangen, daß Eckermanns Buch die gleiche Sorgfalt verdient, wie ein Originalwerk Goethes, daß das „gesprochene Wort Goethes" den geschriebenen gleich zu achten ist. Es wurde deshalb auf die Originalausgabe mit Beibehaltung der ursprünglichen Orthographie zurückgegangen. Das gebot zudem die Absicht des Verfassers, Goethes Ausdrucksweise in allen ihren Eigentümlichkeiten bis auf die Schreibung selbst des y und der Interpunktion wiederzugeben, worüber sich Eckermann in einem Briefe an Brockhaus genau ausspricht (s. Seite 652 des Nachwortes). Besondere Schwierigkeiten ergaben sich bei dem 3. Bande, der 12 Jahre später in einem andern Verlage erschien. Diese Schwierigkeit wurde gehoben durch das Auffinden des Eckermannschen Manuskriptes zum dritten Teil. Die Texte des Manuskriptes und des ersten Druckes wurden Wort für Wort verglichen, und so ergab sich der Wortlaut auch des dritten Teiles genau nach der ursprünglichen Absicht Eckermanns. Eine ganze Reihe von kleinen Stilfehlern, Druckfehlern usw. waren zu berichtigen, die teils schon den ersten Drucken angehörten, teils in spätere Ausgaben sich eingeschlichen haben. Auch gröbere Irrtümer z. B. daß ein ganzer Jahrgang der Gespräche (1826) falsch datiert und daß ferner im dritten Teil ein Gespräch fälschlich Soret zugeschrieben worden ist, wurden beseitigt. Seite 656 ist über die zahlreichen verdruckten Stellen ausführlicher berichtet.

Mit derselben Sorgfalt, wie die textliche Revision, ist die Verarbeitung des historischen Materials behandelt, so besonders der Nachlaß Eckermanns mit seinen zahlreichen Briefen an Brockhaus, Varnhagen, an Heinrichshofen und an einen Jugendfreund Trapp. Eckermanns Briefe z. B. an Varnhagen, die S. 675, S. 687f. und S. 696 zitiert werden, dürfen als wertvolle literarische Dokumente bezeichnet werden. Anzuerkennen ist in allem das Bestreben des Herausgebers, das Werk Eckermanns als ein festgeschlossenes schriftstellerisches Werk zu behandeln, aus dem die Persönlichkeit Goethes klar und sympathisch, dazu einheitlich hervortreten sollte. Von diesem Gesichtspunkte geht des Herausgebers Kritik im Nachwort überall aus. Auch in den Illustrationen zeigt sich die Sorgsamkeit der Arbeit; sie bilden nicht nur eine äußerliche Buchausstattung, sondern in manchen Punkten Berichtigungen von offenbaren Irrtümern Eckermanns. Besonders wertvoll aber ist das Register. Anmerkungen unter dem Text liebt Houben nicht und am Schlusse des Buches auch nicht. Den Lesern sind sie ja entweder lästig oder gleichgültig. Ins Register eingefügt stehen sie aber am richtigen Ort, weil sie keinen stören, viele Leser aber, die tiefer dringen möchten, prächtig unterstützen.

Alles in allem — ein Werk deutschen Gelehrtenfleißes, wie selten eines uns erfreut hat. Die Schule kann nichts Besseres tun, als es den Primanern zu empfehlen, die guter Lektüre würdig und bedürftig sind. Recht wackeren Jünglingen gebe man es als Prämie mit auf den Lebensweg mit der Widmung: „Ein ganzes Buch — ein ganzes Leben."

Berlin. A. Matthias.

1. **Georges,** Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. 10. Auflage. Hannover u. Leipzig 1907. Hahnsche Buchhandlung. 993 S. 8°. 5,50 M.

2. **Georges,** Deutsch-lateinisches Schulwörterbuch. 8. Auflage. Ebenda. 864 S. 8°. 5,50 M.

Seitdem K. E. Georges, der verdienstvolle Altmeister lateinischer Wortforschung, sein Schulwörterbuch — neben den größern Handwörterbüchern — in die Welt sandte (i. J. 1875), hat sich gar vieles im Unterrichtsbetrieb der klassischen Sprachen geändert. So haben gedruckte „Präparationen" und Kommentare von allerhand Art unter Approbation hervorragender Schulmänner ihren legitimen Einzug in viele Schulen gehalten: trotzdem wird das richtig geübte „Lexikonwälzen" stets seinen Wert behalten — auch für den Tertianer, der seinen Cäsar präpariert. Aber allerdings hat ein solches Lexikon den Anforderungen, die die heutige Gymnasialpädagogik stellt, möglichst zu entsprechen. Daß die wissenschaftliche Grundlage bei dem vorliegenden Wörterbuch nicht zu kurz kommt, dafür bürgt schon der Name Georges. Allerdings sind beide Teile von neuem sorgfältig durchgesehen und ergänzt; aber in einigen Einzelheiten hätte, besonders bei den Eigennamen, die neueste Forschung mehr Berücksichtigung verdient. In Aliso ist die Länge des i sehr zweifelhaft, und die Ansicht, daß der Ort an der Mündung der Lise in die Lippe zu suchen sei, ist völlig haltlos. Wenn das Capitolium „jetzt Campidoglio" genannt wird, so ist die sprachliche Identität da, aber der moderne Name bezeichnet nur die Einsattelung zwischen den zwei Erhebungen des Hügels und das dort befindliche Gebäude. Die Form Moguntia neben Mogontiâcum hat in einem Wörterbuch der altrömischen Sprache nichts zu schaffen. Wenn Rigodulum (übrigens nicht „Ricol", sondern Riol bei Trier) zur Tacituslektüre aufgenommen ist, dann dürfte auch Marcodurum und anderes (z. B. Sunuci, Mattium, Mattiaci, Tolbiacum, Novaesium, Gugerni, Asciburgium, Tamfana (dea), Albruna usw. usw.) nicht fehlen. Im deutsch-lateinischen Teil wundert man sich, daß z. B. für Worms die neulateinische Form Vormatia, statt des echt römischen Borbetomagus gesetzt ist, während doch Speier nicht mit dem mittelalterlichen Spira, sondern dem antiken Namenswort Noviomagus benannt ist. Der ursprüngliche Name Kölns ist nicht Colonia Agrippina, sondern C. Agrippinensis.

Wenn das Buch auch heute noch dem Anfänger dienen soll, so empfehle ich bei einem Neudruck die Artikel, die für die Cäsarlektüre besonders in Betracht kommen, durchzusehen: der Tertianer, der z. B. in Buch 1, Kap. 21 auf den Ausdruck ‚legatus pro praetore' stößt, weiß damit von sich aus nichts anzufangen, und bei seinem Georges findet er weder unter legatus noch unter praetor diesen Ausdruck verzeichnet.

Lob verdient die (durch Fettdruck bewirkte) Hervorhebung der Stichworte; auch sind diese groß und klar gedruckt; aber der übrige Text ist doch nach heutigen Begriffen etwas zu kompreß für Schüleraugen. Freilich würde Billigkeit und Handlichkeit bei einer Änderung leiden. Bei der Fülle des Gebotenen ist der Preis sehr wohlfeil, zumal bei dem starken Halbfranzband.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Die Sermonen des Q. Horatius Flaccus. Deutsch von C. Bardt. Dritte vermehrte Auflage. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 235 S. Nachwort mit Namenregister 22 S. 8°. 4 M.

Die Bardtsche Verdeutschung der Sermonen des Horaz liegt nun in der dritten, vermehrten und nahezu vollständigen*) Auflage vor, und weitere Auflagen werden folgen. Daran ist bei der Vortrefflichkeit dieser Leistung, die in ihrer Art nicht überboten werden kann, nicht zu zweifeln.

Über die Grundsätze, die den Übersetzer geleitet haben, äußert sich dieser selbst in einem sehr lesens- und beherzigenswerten Nachworte. Unter verständigen Leuten kann keine Meinungsverschiedenheit darüber bestehen, daß eine Übersetzung nicht bloß gelesen, sondern auch genossen werden will. Eine Verdeutschung, die, um verstanden zu werden, erst noch eines Kommentars bedarf, hat, mag sie auch einen gewissen philologischen Wert beanspruchen können, ihren Zweck verfehlt. Sie ist kein Kunstwerk und verfällt mit Recht dem Schicksale, im Laden des Buchhändlers zu verstauben. Eine gute Verdeutschung muß sich lesen wie ein Originalwerk, muß also reindeutsch und wohllautend sein. Und diese beiden Vorzüge vereinigt die Arbeit Bardts in einem seltenen Maße. Sie ist auch getreu im höheren Sinne des Wortes, denn sie gibt bei aller Freiheit im einzelnen — oder vielmehr gerade deshalb — Geist und Wesen des Dichters in bewundernswerter Weise wieder.

Bardt verzichtet auf die Beibehaltung des Versmaßes und der Zeilenzahl. In der Tat ist der deutsche Hexameter, so vortrefflich er sich in der Hand eines Meisters wie des Lukrezübersetzers Max Seydel (Schlierbach) für die Wiedergabe von Dichtungen im höheren Stile eignet, viel zu spröde, um mit der wunderbaren Feinheit und Biegsamkeit, der lässigen Anmut des Verses der horazischen Sermonen wetteifern zu können. Die Tatsache, daß einem Geibel die Übertragung einiger weniger Sermonen geglückt ist — und zwar solcher, die der Verdeutschung besonders geringe Schwierigkeiten entgegenstellten —, beweist nichts. Und ein Eideshelfer ist Bardt in Blümner erstanden, der, ohne Bardts Arbeit zu kennen, in seiner Satura gleichfalls den Hexameter als ungeeignet für die Wiedergabe römischer Satiren verworfen hat. Beide haben nach dem Vorgange Wielands den jambischen Fünffüßler**) gewählt und beide diesen Vers mit dem Reim geziert, ohne den er zu reizlos sein würde. Bei Bardt folgt gewöhnlich Reim auf Reim, wie Vers auf Vers, nur selten kreuzt er die Reime. Die Behandlung des Verses wie des Reimes verdient das höchste Lob und muß auch das verwöhnteste Ohr vollauf befriedigen; überhaupt zeichnet sich diese Übertragung durch eine wahrhaft glänzende Form aus und verrät in jeder Zeile den Meister. Die anmutige Schönheit, Frische, Schalkhaftigkeit und Liebenswürdigkeit des Originals ist aufs glücklichste wiedergegeben, ja häufig ist der poetische Ausdruck gesteigert. Auch hierin kann ich dem Verfasser nicht Unrecht geben. Denn der deutsche Sprachgenius ist nun einmal poetischer als der lateinische.

---

*) Es fehlen nur drei Stücke: Sat. I, 8; II, 4 und 8.

**) Nur für Sat. I, 5 ist der sog. Knittelvers verwandt.

Das Buch trägt als Motto die Worte aus der ars poetica:

Willst du in Wahrheit treuer Dolmetsch sein,
Mußt du zuerst vom Wortdienst dich befrei'n.

So steht er denn seinem Dichter mit der Freiheit und, wenn ich so sagen darf, mit dem Selbstbewußtsein des gebildeten Deutschen unsrer Zeit gegenüber, dem die ganze Fülle der durch unsre großen Dichter bereicherten und verfeinerten Sprache zu Gebote steht. Und hier zeigt sich ein besonderer Vorteil der von ihm gewählten Form: Sie gibt ihm die nötige Gesichtsweite, den freien und hohen Standpunkt, der ihn das Wesentliche, den geistigen Gehalt, erkennen und das Unwesentliche, die einzelnen Worte und Wendungen, nicht überschätzen läßt. Deshalb ersetzt er Anspielungen auf Personen, Ereignisse und Zustände, die dem deutschen Leser unverständlich sein müssen, durch Beziehungen auf Bekannteres, statt eines Bildes, das heute unklar sein würde, setzt er ein verständlicheres. Satzbau und Ausdruck sind echt deutsch, selten wird einmal ein Vers weggelassen, öfter einer oder mehrere eingefügt und dadurch ein Gedanke deutlicher gemacht oder ein Übergang zu dem Folgenden geschaffen. Aber was er so vom eigenen Geiste gibt, ist immer sachgemäß, witzig, poetisch, sodaß Horaz, wenn er jetzt als Deutscher lebte, es gedichtet haben könnte. So machen einzelne Stellen den Eindruck der Umdichtung.

Ganz besonders ist auch der Takt zu loben, mit dem die Derbheiten gemildert sind, sodaß sie unserm in diesen Dingen nun einmal zarteren Empfinden nicht widersprechen.

Ungern widerstehe ich der Versuchung, einige Proben der meisterhaften Kunst dieses Mannes, der nicht nur ein feiner Gelehrter, sondern auch ein echter Poet st, anzuführen. Man lese das Buch nur selbst, und man wird aus jenem beiälligen Schmunzeln nicht herauskommen, das keinen geringen Lohn für die Mühen eines Schriftstellers bildet. Und wer dann ins einzelne geht und vergleicht, bei dem wird das Ergebnis wohl dasselbe sein wie bei mir: helle, ehrliche Bewunderung.

Noch Eines möchte ich hervorheben: Vielleicht sagt man: Bardt setzt zuviel hinzu, und zur Begründung verweist man vielleicht darauf, daß die Verszahl in der Übersetzung nahezu doppelt so hoch ist, wie im Urtexte. Man braucht jedoch nur ein einfaches Rechenexempel anzustellen, um einen solchen Vorwurf widerlegen zu können: Der Hexameter hat 13—17 Silben, der Bardtsche Vers 10—11. Also läßt sich, angenommen, die deutsche Sprache brauchte zum Ausdruck eines Gedankens durchschnittlich ebensoviel Raum auf dem Papier wie die lateinische, im jambischen Quinar erheblich weniger sagen als im Hexameter. Nun trifft aber jene Annahme nicht zu: Das Deutsche braucht mehr Raum als das gedrungenere Lateinische. Infolgedessen setzt Bardt sehr oft statt eines lateinischen Verses ein deutsches Verspaar, das nun mit seinen 20—22 Silben allerdings reichlichen Platz zur Entwicklung des bei Horaz oft zu so großer Kürze zusammengeballten Gedankens und auch noch die Möglichkeit kleiner verdeutlichender oder schmückender Zusätze bietet, die für die Wirkung sehr vorteilhaft sind, und die Bardt auf das glücklichste anzubringen versteht.

Alles in Allem: Als der Verfasser die Feder führte, hat ihm die Muse lächelnd über die Schulter geblickt, und wenn der selige Horaz wieder auflebte und in Fleisch und Blut jetzt unter uns weilte, bei niemandem würde er lieber und häufiger Einkehr halten, als bei dem Manne, der den anmutigsten Kindern seiner Muse ein neues Leben im deutschen Volke geschenkt hat, bei dem trefflichsten seiner Übersetzer.

Horaz' Jamben- und Sermonen-Dichtung. Vollständig in heimischen Versformen verdeutscht von Karl Staedler. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 206 S. 8°. 3 M.

Die Staedlersche Übertragung, mit der dem Leser nach der früher erschienenen Odenübersetzung nun ein vollständiger deutscher Horaz geboten wird, wandelt insofern in denselben Bahnen, wie die Bardtsche, als auch sie überall mit Ausnahme der ars poetica das antike Versmaß durch moderne, gereimte Form ersetzt. Diese ist in den Satiren der sogenannte Knittelvers, während die Episteln die allerverschiedensten Formen aufweisen: außer dem genannten Versmaß jambische und trochäische Zeilen mit 5, 6, 7, 8 Hebungen, darunter auch den Alexandriner. In Epist. II, 1 wagt es der Verfasser sogar ohne jeden erkennbaren Grund, innerhalb der 270 Verse des an Augustus gerichteten Gedichtes die metrische Form nicht weniger als zehnmal zu wechseln, sodaß dem Leser infolge des ewigen Schaukelns ganz wunderlich zumute wird. Auch die übrigens wohl gelungene Übersetzung der ars poetica wendet drei verschiedene Versmaße an, darunter zwei antike: Hendekasyllaben, jambische Trimeter, die mit aristophanischer Freiheit behandelt sind, und jambische, reimlose Fünffüßler. Der Gedanke, daß Horaz doch wohl seine guten Gründe gehabt haben muß, um seinen sämtlichen Sermonen dieselbe Form zu geben, liegt nahe genug. Außerdem hat jedes Versmaß seinen eigenen Stil, den es demjenigen, der es anwendet, aufzwingt, mag er wollen oder nicht. Also entsteht durch das von Staedler angewandte Verfahren eine Unruhe im Stil, die einer einheitlichen Wirkung der Sermonen im ganzen nicht günstig ist. Von der für die Epoden angewandten Form möchte ich erst am Ende dieser Anzeige sprechen.

Der moderne Vers drängt mit heilsamem Zwange den Übersetzer eines antiken Dichters dazu, den Gedanken völlig ins Deutsche umzudenken, während derjenige, der das Versmaß der Urschrift beibehält, eher Gefahr läuft, zu sehr am Texte kleben zu bleiben. Wer nun aber erwartet, daß Staedler, der sich von der antiken Form so weit entfernt, nun auch entschlossen den zweiten Schritt tun und ebenso radikal in der sprachlichen wie in der metrischen Form sein werde, der sieht sich leider oft betrogen. In Satzbau, Wortstellung und Ausdruck finden sich störende Latinismen, manche Stellen sind dunkel und ohne Kommentar unverständlich, andre hart und undeutsch geraten. In Epist. I, 15 läßt er ebenso wie das lateinische Vorbild erst v. 25 den Nachsatz auf die ungeheure Periode folgen, was im Deutschen nicht zu ertragen ist. S. 128 heißt es: Wo Claudius jetzt des Landes führt sein Heer. S. 144: Wie sie dir erschienen, laß, Bullaz, mich fragen, Ruhmvoll Chios, Lesbos. S. 145: mit wegzuwünschendem Schlamm. S. 70: Nicht toller magst du Holz zum Walde fahren Als mehren der Griechen Dichterscharen. Selbst

wo der Text nicht dazu verführt, kommen Dinge vor, wie S. 145: Wenn du dir von den Früchten machst den richtigen Genuß. S. 115: Bei Nasidien dem reichen wie hast du dich amüsiert? S. 153: Erlogne Ehr' und Schande freut oder schreckt nur — wen? Bildungen wie Kriegesmann, Hufeschlag, Faustesschlag (!), Geistkraft, Lachlärm, Feigstamm, Gelübdbild, Fußwaschfaß, Brausesyrte, Zwie-Eintracht, Frei-Leer-Götterfrau (Vacuna), Amterei, Heiltum (= Heiligtum) und so häßliche Fehler wie: „'nen Purpurzottentuch (also der Tuch!), trachten aufs Laster, lehrt er mir" stören recht erheblich. Berolinismen wie „Radau, Musike, ne (= nein, noch dazu im Reime), bibbern, lachhaft, Nanu, was ist denn los?" passen für den ästhetisch und weltmännisch fein gebildeten Dichter nicht. Überhaupt ist der ganze Ton oft zu niedrig, besonders in den Knittelversen, die ja dazu verführen mögen. Man vergleiche einmal den Anfang der Epistel an Tibull (S. 130) mit dem Text und darauf mit der Übersetzung Geibels oder Bardts.

Vers und Reim sind mit großer Freiheit behandelt, zuweilen mit glücklicher Kühnheit, die jedoch manchmal wieder zu weit geht. So S. 104 in den Worten, die an den bekannten Vers von dem dichtenden Schuhmacher Hans Sachs erinnern: „Man (im Reim) bringt nimmer sie weg, wie den Hund vom tran — Getränkten Leder," wo man und tran reimen.

Auf Wohllaut des Verses wird wenig Wert gelegt, und das einem Dichter gegenüber, der, wie er die Vernachlässigung der Form bei den älteren römischen Dichtern scharf und nicht immer gerecht rügte, so sich in seinen eigenen Werken der saubersten Form befleißigte, einer Form, die nicht den geringsten Reiz seiner Dichtungen ausmacht.

Trotz dieser Ausstellungen muß anerkannt werden, daß dem Verfasser manches recht gut gelungen ist, daß manche Stellen kräftig und frisch wirken und den Gedanken zu schlagendem Ausdruck bringen. So die letzten Zeilen von Sat. 1, 8, dieser derben Posse, für die sich auch das Versmaß besonders gut eignet:

„Und wie man rundum fliegen sah
Hier das Gebiß der Canidia,
Die Perücke dort der Sagana,
Die Zauberkräuter und -knoten — ah,
Das war ein Hauptspaß, hahaha!"

So erinnern die in diesem Versmaß geschriebenen Stücke an ihren besten Stellen bald an Hans Sachs, bald an den jungen, kraftgenialischen Goethe, wenn auch freilich der wirkliche Horaz weder dem einen noch dem andern glich. Neben der Bardtschen Übersetzung erscheinen sie wie ein derber Holzschnitt neben einem feinen Kupferstich.

Die obszönen Partien sind mit großer Offenheit behandelt, sodaß immer das eigentliche Wort dasteht und der Vorgang völlig nackt erscheint. Aber wir leben nun einmal in einer Zeit der Hosen und Unterröcke, und was ein Mann von Bildung und Geschmack zur Zeit des Augustus, ohne Anstoß zu erregen, sagen und schreiben konnte, das wirkt, wenn unverhüllt ins Deutsche übertragen, leicht roh. Hier scheint mir eine mehr andeutende und witzig verschleiernde Behandlung angebracht zu sein.

Noch ein Wort über die Übersetzung der Jamben, die der der Sermonen vorausgeht: Ich will mich auf grundsätzliche Erörterungen darüber nicht einlassen, ob es ratsam sei, die lyrischen Versmaße des Horaz, die, mit einer einzigen Ausnahme, von unsrer durch Klopstock, Hölderlin und Platen geschulten Sprache trefflich nachgebildet werden können, fallen zu lassen und durch moderne Reimverse zu ersetzen. Dies aber scheint mir festzustehen: Wer es wagt, auf den hohen Reiz des antiken Rhythmus zu verzichten, der muß Ersatz dafür leisten. Er muß den modernen Vers alle seine Schönheiten entfalten lassen. Er muß, was Wohllaut, richtigen metrischen Bau, Reinheit und Fülle der Reime anlangt, den höchsten Anforderungen genügen. Wer der antiken Dichtung den edlen Faltenwurf ihres rhythmischen Gewandes nimmt und sie dafür mit dem dünnen Röcklein einer jambischen oder trochäischen Strophe von vier Zeilen mit zwei angenähten Reimglöcklein bekleidet, die noch dazu nicht immer rein zusammenklingen, wer Hiaten nicht vermeidet und Verse mit unterlaufen läßt, die dem Ohre weh tun, dem mag im einzelnen manches gute Wort gelingen, im ganzen gleicht er dem Knaben, der einen erprobten Schützen die schlanken, scharfen, klingenden Pfeile in das Ziel hat schießen sehen und nun nach demselben Ziele seine harmlosen Rohrpfeile von seinem Flitzbogen schnellt. Die bei Besprechung der Sermonen gerügten Fehler finden sich nun auch in der Verdeutschung der Epoden, und so stolpert man denn über Verse wie: „Wélch Gift tóbt im Léib mir dóch. In Weibsdiénst, in — wéh die Náchwelt. Ha, willst noch méhr mir, Himmel!“ und über Konstruktionen wie: „Daß Du einem Vorgezognen Schenkest Nacht für Nacht, o nein! (wobei der Daß-satz von nein abhängig ist). Sieh, Du selbst ja brennst wie sehr! Mein wartet welches Ende und welche Buße? sprich!“ — eine Frageform, die leider in der Schulstube noch vorkommt, aber in ein Gedicht wahrlich nicht gehört. Ganz verfehlt ist das Versmaß Epod. 5, eine vierzeilige jambische Strophe in der v. 1 und 4 reimen, während v. 2 und 3 reimlos und händeringend in der Mitte stehen. Man vergleiche die wenigen von Geibel im Klassischen Liederbuch übersetzten Epoden! Bedeutet die Staedlersche Übersetzung der Epoden einen Fortschritt und ist sie in höherem Maße geeignet, diese Gedichte dem Verständnis gebildeter Laien zu erschließen? Ich möchte es bezweifeln.

Schleusingen. L. Ehrenthal.

Bezard, J., La Classe de Français. Journal d'un Professeur dans une division de Seconde C (latin-sciences). Paris 1908. Vuibert et Nony, éditeurs. 63, Boulevard Saint-Germain. 20/12°. 320 S. brosch. 3,50 Frs.

Vorliegendes Tagebuch scheint vielleicht manchem Fachgenossen wegen der Verschiedenheit der französischen Methode von der unserigen eine besondere Beachtung nicht zu verdienen. Aber gerade weil sich aus dieser verschiedenen Auffassung in beiden Ländern (die in Wirklichkeit gar nicht so groß sein dürfte, wie der Verfasser dem Referenten schreibt: „rien ne peut m'être plus agréable que de constater entre nous un accord aussi complet“) Lehrreiches genug ergibt, und weil die Schrift unendlich mehr bietet, als der bescheidene Titel ahnen läßt, wird eine Anzeige nicht unwillkommen sein. Auch in Deutschland haben wir unter den vielen Arbeiten dieser Art einige, die frei von allgemeinen Urteilen

und hohlen Phrasen sich auf die Darstellung einer wirklich vollzogenen Lehrtätigkeit beschränken und dadurch vornehmlich dem jungen Lehrer nützen können. Dankbar sei in dieser Hinsicht der von G. Weitzenböck in seinen beiden anspruchslosen „Tagebüchern des französischen Unterrichts in der I. und II. Klasse" (Graz 1894 und 1896) ausgehenden Anregung gedacht. Ebenso stützt sich Kollege Bezard nur auf zuverlässige Tatsachen, d. h. auf schriftliche und mündliche Arbeiten der Schüler, auf eigene Beobachtung und zeichnet nach der Natur, ohne etwa geschehene Mißgriffe zu beschönigen, seinen Lehrgang des französischen Unterrichts in einer Sekunda C, in der ihm bei dem Übergewicht des Latein und der Naturwissenschaften nur drei Stunden für die Muttersprache zur Verfügung stehen. Ohne Anspruch darauf zu machen, die Wissenschaft fördern zu wollen, hofft er aus dem Austausch der gegenseitigen Erfahrungen, wenn seinem Beispiele auch Vertreter anderer Fächer folgen würden, mancherlei Nutzen für seine und ihre Methode. Aber auch für den deutschen Neuphilologen bietet die Schrift viele interessante Momente. Zum Beweise hierfür wird die Hervorhebung nur einiger charakteristischer Kapitel (von 32) genügen. Sie bergen eine Fülle von wertvollen Beobachtungen und Winken. Kap. 1: Conseils généraux sur la narration; 9. Lecture méthodique d'un auteur; 10. Réflexions sur un tableau; 18. Analyse d'un caractère tiré d'une comédie; 20. Une comparaison. In all diesen Abschnitten läßt sich Bezard auf eine gründliche Kritik der schriftlichen Arbeiten der 15 bis 16jährigen Schüler ein und zeigt an einer Vergleichung der besten und schlechtesten, wie der Stil an Klarheit, Schärfe und Leichtigkeit gewinnen kann und wie durch fortwährenden Hinweis auf die Anforderungen der Ästhetik der Takt und Sinn für schönen und edlen Ausdruck erfolgreich zu pflegen ist. Ein solches zum französischen Aufsatz anleitendes Buch mit den nötigen technischen Ausdrücken — über die sich unsere jungen Lehrer meist nicht recht im klaren sind — erleichtert die Korrektur ungemein, spart Zeit und Mühe und leistet einem die Gewähr, den Schülern auch wirklich idiomatisch Richtiges zu bieten. Dabei ist die Anlage derartig, daß sie dem Lehrenden noch genug Selbsttätigkeit läßt. Wie würde ich eine ähnliche Anleitung begrüßt haben, als Geheimrat Matthias den Anfänger im Lehramt mit dem französischen Unterricht der Realabiturienten betraute mit dem Bedeuten, nun schwimmen zu lernen und sich selbst zu helfen. In dem Abschnitt „Auswahl der Themata" (S. 177 ff.) bekundet der Verfasser seine Freude über eine gewisse zufällige Übereinstimmung mit P. Cauers „Von deutscher Spracherziehung" (S. 237) in der Stellung von Themen ganz persönlichen Inhalts (sujets personnels) wie: „Que voulez-vous être, et pourquoi?" Ma vie u. a. Diese Bekanntschaft vermittelte ihm sein Amtsgenosse, der Fachlehrer des Deutschen, als er sich mit der Frage beschäftigte, ob auf den deutschen Gymnasien ähnliche Aufsätze zur Bearbeitung gelangten. Erwähnung verdient weiter Kapitel 17: „Lettres familières: Un chapitre de la civilité puérile et honnête." In diesem unterzieht Bezard die üblichen Wendungen des Briefstils eingehender Prüfung, führt einfache, kurze, von den Schülern selbst verfaßte Muster (lettre au professeur, lettre d'affaires) vor und warnt vor zu vielen Phrasen und Höflichkeitsformeln. Hier finde ich eine beherzigenswerte Mahnung. Noch immer legen wir nicht genügend Nachdruck darauf, unsere Schüler mit der äußern

Form des französischen (und selbst des deutschen) Briefes bekannt zu machen, sie zu lehren, nicht nur kurze Erzählungen in die Formen desselben zu kleiden, sondern auch einfache Gelegenheitsbriefe zu verfassen. Vor allem dürfte es Aufgabe der Realsekunda sein, dem ins praktische Leben eintretenden jungen Mann diese Fertigkeit mitzugeben. — Kap. 33 mit „Vorschlägen für die besten und geeignetsten Bücher als Privatlektüre an Regentagen" zeigt uns die Wertschätzung mancher in Deutschland beliebten Werke in der Heimat selbst. So werden zur Kenntnis des Altertums empfohlen Boissier, Cicéron et ses amis (la vie privée, Atticus), das in Ausschnitten als Ergänzung der klassischen Lektüre unserern Realprimanern ein fesselndes Buch war, und die vier ersten Kapitel des hochbedeutenden Fustel de Coulanges: „La Cité antique", die bereits von mir in der Monatschrift VII, 379 gewürdigt wurde. Unter den Schriften auf dem Gebiete: „Géographie économique, commerce et industrie" hebt er besonders den von uns meist anders beurteilten J. Huret hervor mit seinem „En Amérique" und „En Allemagne: Rhin et Westphalie". Vor allem möchte der Verfasser Hurets Grundsatz den Schülern ans Herz legen: „se tenir au courant des dernières découvertes, chercher toujours ce qui est nouveau, et s'en servir avant les autres." Das Nachwort verspricht einen Lehrbericht über die Prima. Der Kunst des Schreibens soll die Kunst des Lesens folgen, d. h. in dem neuen Tagebuch will Bezard seine Methode in der Erklärung der Autoren der öffentlichen Beurteilung unterbreiten. Vermag dieser oder jener Fachgenosse dem liebenswürdigen Berichterstatter auch in einzelnen Ansichten nicht zu folgen, er wird in seinem journal doch vieles finden, das zum Nachdenken anregt und zur Nachahmung auffordert. Dem in schöner Sprache geschriebenen inhaltsvollen Buch, das sich bis zur letzten Seite amüsant liest, bin ich selbst für die Erschließung mir neuer, Beachtung verdienender Gesichtspunkte zu lebhaftem Danke verpflichtet. Sein Wert wird noch erhöht durch den Schmuck von 5 Drucken nach Photographien (z. B. Pénélope endormie, le tombeau de Rousseau, Hoche) als Anschauungsbilder für zu beschreibende Gemälde.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Heyck, Ed., Deutsche Geschichte. Mit zahlreichen Abbildungen, Karten und Beilagen. 3 Bände. Bielefeld u. Leipzig 1905 u. 1906. Velhagen u. Klasing. Insgesamt XX u. 1870 S. gr. 8°. geb. 43,50 M.

Heyck, durch die „Monographien zur Weltgeschichte" als Herausgeber und Geschichtsschreiber längst weithin bekannt, verfolgt mit seiner Deutschen Geschichte denselben Plan wie mit jenen Monographien. Er will der Masse der Gebildeten eine Geschichte unseres Volkes zugänglich machen, die, wie es im „Plan" der Monographien von diesen heißt, „befreit von dem Beiwerk gelehrter Spezialerörterungen die Zusammenfassung oder den bisher vollkommensten Abschluß der Forschung enthalten und in schöner, ebenso anregender wie verständlicher Weise zur Darstellung bringen soll". Wie in den „Monographien" ist ferner in der Deutschen Geschichte das Prinzip der authentischen Illustrierung in reichhaltigstem Maße zur Anwendung gekommen; die Schätze von Sammlungen und Bibliotheken sind durchforscht und in ausgezeichneten Abbildungen, zu denen Photographien

von Landschaften und Baudenkmälern kommen, wiedergegeben worden. Das Buch ist in dieser Hinsicht eine einzigartige Erscheinung, neben der sich die Deutsche Geschichte von Stacke nicht mehr sehen lassen kann. Über den Wert solcher Beigaben wird heute kaum noch einer ernsthaft streiten, und ich stehe nicht an, dafür dem Verfasser und Verleger in jeder Hinsicht volles Lob zu zollen, auch das, daß, soweit ich sehe, die Forderung, der Bildschmuck dürfe den Text nie zurückdrängen, sondern ihn nur sinngemäß begleiten, mit Erfolg beobachtet worden ist. Ernstliche Bedenken hinsichtlich der Zweckmäßigkeit der Bildbeigabe sind mir nur an wenigen Stellen aufgetaucht, so Bd. I, S. 370 bei der Mitteilung einer Photographie von der abgehauenen Hand Rudolfs von Schwaben oder Bd. III, S. 243 bei der Wiedergabe eines Gemäldes vom Zwerg Perkeo.

Heyck hat seine Aufgabe selbst umgrenzt, dadurch daß er dem Haupttitel „Deutsche Geschichte" hinzugefügt hat: „Volk, Staat, Kultur und geistiges Leben." Er will also nicht bloß eine Geschichte des deutschen Reiches geben. Die Folge ist, daß er zunächst auf etwa 250 Seiten nach einer kurzen geographischen Einleitung die Praehistorie und Historie der westgermanischen Völker des Festlands und die Entwicklung ihrer Kultur darstellt bis zu ihrer Vereinigung mit Romanen, Slawen und Kelten zu dem Universalreich Karls des Großen. Er ist damit zu dem Begriff gekommen, der das weitere Mittelalter, auch das deutsche, beherrscht, dem Begriff des universellen Imperiums. Der Streit um dieses zwischen dem mit Deutschland verknüpften Kaisertum und dem römischen Papsttum und der Sieg der Kirche, der Hand in Hand mit der Aufrichtung der Herrschaft ihrer Gedankenwelt über die Gemüter erfolgte, ist der wesentliche Inhalt der mittelalterlichen deutschen Geschichte. Deren Darstellung nimmt den Rest des I. Bandes (247 S.) ein und erstreckt sich noch über die ersten 254 Seiten des zweiten, die zunächst eine Geschichte der mittelalterlichen Territorien enthalten und weiterhin auf 200 Seiten eine Schilderung der Zustände und Kultur der mittelalterlichen Kaiserzeit. Mit dem Jahre 1273 beginnt Heyck den zweiten Abschnitt seines Werkes, den er „das Werden der neuen Zeit" überschreibt und mit 1648 endet. Diese Periodeneinteilung ist nicht so neu, wie Heyck meint (II, 257): ich finde sie schon in der 1889 erschienenen deutschen Geschichte von Kaemmel. Sie folgt ohne weiteres aus der vorher gegebenen Charakteristik des Mittelalters, dessen Ende naturgemäß ausgemacht wird durch die Abräumung des universellen Imperiums und durch das Erstarken des nationalen Gedankens auf der einen Seite und „der das Irdische in sein Recht einsetzenden Lebensidee" auf der andern. Alles dies setzt während der Kreuzzüge ein und ist bis 1648 zum bestimmenden Faktor geworden. Nur möchte ich die ausführliche Begründung, die Heyck auf S. 255—260 für seine Periodenteilung gibt, nach zwei Seiten hin etwas ergänzen. Auf der einen würde ich nicht wagen, der Zeit von 1273—1648 die Aufgabe zuzuschreiben, schlechthin mit den Trümmern des Mittelalters aufgeräumt zu haben: dazu bedurfte es bis 1789 und noch länger. Sodann sähe ich gern in dieser prinzipiellen Erörterung ein Moment stärker hervorgehoben, das wie kein zweites der Richtigkeit unserer Einteilung gerade für die Geschichte Deutschlands das Wort redet. Daß hier der herrschende Partikularismus das erstarkende Nationalgefühl zu einem staatlichen Zusammenschluß nicht kommen ließ, hat Heyck betont; ebenso, daß gerade bis

1648 der Partikularismus sein zersetzendes Werk so gut wie vollendet hat. Daß aber auf der anderen Seite wiederum in der Zeit um 1648 der Mann regierte, der den brandenb.-preuß. Einheitsstaat begründet und damit den Keim zum späteren deutschen Reiche gelegt hat, dafür vermisse ich an der angeführten Stelle den Hinweis. In der weiteren Darstellung der Ereignisse selbst tritt freilich die Tatsache deutlich genug hervor. Nachdem der II. Abschnitt den Rest des II. Bandes, d. h. 417 S., gefüllt hat, folgt im dritten von S. 13 an — die ersten 12 Seiten füllen wertvolle Regententafeln, die freilich besser an das Ende des Bandes gestellt worden wären — der nächste Abschnitt: „Das Werden des deutschen Reiches", in den allerdings auf S. 23—111 die Fortsetzung der Geschichte der Territorien bis ca. 1648 (vgl. II, 1—55) störend eingesetzt worden ist. In diesem Abschnitt ist nun aber durchweg die Darstellung der brandenb.-preuß. Angelegenheiten in den Vordergrund gestellt worden in der richtigen Erkenntnis, daß nicht denjenigen Linien zu folgen sei, „die sich, vom Standpunkt der deutschen Entwicklung gesehen, tot laufen, sondern denen, die zu der Gestaltung der nationalen Zukunft führen" (III. 239). Als Schluß des dritten Bandes folgt auf S. 586—639 die Geschichte des neuen deutschen Reiches bis zur Gegenwart, in deren Darstellung ebenso wie in der der beiden letzten Jahrzehnte vor 1871 manchem hier und da größere Ausführlichkeit erwünscht sein dürfte. Jeder der 3 Bände enthält ein umfangreiches, nach Stichproben zu schließen zuverlässiges alphabetisches Register, Band I außerdem noch als Anhang eine Darstellung der vorgeschichtlichen Wohnsitze der Germanen.

Heycks Deutsche Geschichte ist kein Standard-Work, von der Art etwa, wie Eduard Meyers griechische Geschichte. Dazu fehlt ihr vor allem das eine, daß Heyck es nicht unternimmt, die großen Gesichtspunkte herauszustellen, die sich in allem Detail geltend machen, oder, besser gesagt, daß er diese zwar gelegentlich im Zusammenhange der Darstellung mitteilt, aber nicht von ihnen ausgeht, sie nicht als Leitsätze hinstellt, um so das Detail dem wahren Verständnis nahezubringen. Damit hängt dann weiter zusammen, daß zwar die Darstellung der Kultur und des Zuständlichen oft (vgl. Kap. VIII) mit einer Ausführlichkeit gegeben wird, wie sie in einem Handbuch der deutschen Altertümer am Platze wäre, daß aber eben die Entwicklung von Volk, von Staat, von Kultur und geistigem Leben sich zu wenig durchdringen, zu wenig als einheitliche Lebensäußerungen erscheinen. Die Rechtfertigung dieser vom Verfasser selbst als „darstellerische Barbarei" (Bd. III, 316) empfundenen Teilung durch den Hinweis auf ihre praktische Bewährung will mir nicht einleuchten.

Auf der andern Seite stehe ich nicht an, dem Heyckschen Buche unter den vorhandenen vollständigen Werken über deutsche Geschichte, soweit sie den gleichen Zweck verfolgen, die eine hervorragende Stelle zuzuschreiben. Der vorgeschrittene Primaner, der Student, auch der Geschichtslehrer und weiter jeder Gebildete wird gern und mit Nutzen zu dem Buche greifen, wird gern in die Schule gehen bei einem Manne, dessen Forschungsgrundsatz ist, nicht in das geschichtliche Bild der Vergangenheit den Maßstab der Gegenwart hineinzutragen (II, 192), sondern jede Zeit aus sich selbst heraus verstehen zu lernen (II, 249, 605; I, 426), der seine Stellung gegenüber allem geschichtlichen Werden selbst durch die Worte

kennzeichnet: „Kein geschichtlicher Zustand hat das Anrecht auf ewige Fossilierung; jeder besteht nur, solange die Kräfte, die ihn herbeigeführt haben, in lebendiger Stärke fortbestehen. Alle Staatengeschichte ist von je ein unablässiges Revidieren des Bestehenden gewesen, und nur die politische Degeneration hat jeweils dem Recht der lebendigen das der toten Kräfte vorangestellt" (III, 124), und der einen bleibenden, wirksamen geschichtlichen Fortschritt erst dann als vollzogen ansieht, wenn die Gesamtheit, wenn alle mitgenommen werden (II, 403). Bei einem Manne endlich, der so hoch und warm von deutschem Sinn und Sein denkt wie Heyck, der festhält an Geibels Wort: „Es mag am deutschen Wesen einmal noch die Welt genesen" (vgl. II, 254 u. III, 637/638), und für den Goethe und Bismarck die Wegweiser zu unsern weitern Zielen sind, zu deren Erreichung als dritter Schiller mit der ethischen Kraft, die aus ihm quillt, verhelfen werde (III, 638). Zuverlässigkeit und Gründlichkeit der Forschung, Besonnenheit im Urteil, treffende Charakteristik von Personen, Ereignissen und Zeitströmungen, anschauliche, weil vielfach auf Autopsie beruhende Schilderung der Örtlichkeiten (vgl. II, 441, III, 270), Veranschaulichung der mitgeteilten Vorgänge durch Verknüpfung mit ähnlichen aus Vergangenheit und Gegenwart zeichnen neben der Lebendigkeit der Darstellung das Buch aus. — Daß sich dabei auch Ausstellungen gegen Inhalt und Form ergeben werden, ist bei einem Buche von dem Umfange des vorliegenden, zumal in seiner ersten Auflage, nicht verwunderlich. Von Belang und den Wert des Buches nicht unbedeutend verringernd sind die, die sich auf die Form beziehen. Gerade die temperamentvolle Art des Verfassers und sein Bestreben, den konkretesten, plastischsten Ausdruck zu finden, machen diesen nicht selten allzu drastisch, gesucht und übertrieben, zuweilen auch unklar und trivial. Auch ungebräuchliche Neubildungen, Unebenheiten und (bei aller Weitherzigkeit) unerträgliche Satzbildungen sind mir an dieser und jener Stelle aufgestoßen. Als Beispiele notiere ich „sich verdenken" (I, 367), „die Nichtversehrung d. Pfalz" (II, 640), „die elende deutsche Rangfexerei" (II, 607), „die kraxelfesten Bajowaren" (I, 421), „per Schub" (III, 220), „Scherben auf dem Trümmerhaufen der Geschichte" (I, 415), „eine der aufsehenmachendsten Broschüren" (II, 664), das „beichtväterlich abgeängstigte" Testament (III, 210), „wo die Herzöge absehbar aussterben mußten" (III, 252), „eine menschlich unendlich an ihm interessierende Zeit" (III, 292), „das Vaterlandsgefühl sturm- und drangvoll sich verjüngender deutscher Literatur" (III, 298), „sinneniederhaltende Frömmigkeit erdenflüchtigen Wollens ist mehr denn einmal ins enthüllte Unterliegen vor überhitzter Sinnlichkeit und Erreglichkeit hinausresultiert" (II, 598) sowie Satzganze wie III, 238: „Weil es eben ein außerordentliches Novum war"; auch III, 268, Zl. 29 v. u. Ebenso halte ich an einigen Stellen die Polemik gegen heutige Sitten bzw. Unsitten, Personen, Ansichten, Tageserscheinungen, nicht am Platze, so II, 98, Abs. 2; 192, Abs. 2; 300, Zl. 25; III, 194, Abs. 2; I, 430, Abs. 2; Solche oft aus einer Augenblicksstimmung heraus entstandene allgemeine Urteile stören den Eindruck wissenschaftlicher Objektivität, halten der Kritik in ihrer Allgemeinheit nicht stand und sind geeignet, diesen oder jenen Leser von vorneherein einem sonst guten Buche zu entfremden.

Elberfeld. W. Meiners.

Degener, Herrmann A. L., Wer ist's? Zeitgenossenlexikon, enthaltend Biographien nebst Bibliographien; Angaben über Herkunft, Familie, Lebenslauf, Werke, Lieblingsbeschäftigungen, Parteiangehörigkeit, Mitgliedschaft bei Gesellschaften, Adresse. Andere Mitteilungen von allgemeinem Interesse. IV. Ausgabe, vollkommen neu bearbeitet und wesentlich erweitert. Leipzig 1909. H. A. Ludwig Degener. CLX u. 1626 S. 8°. geb. 12,50 M.

Schon nach knapper Jahresfrist ist das Buch von Degener, das im Jahrgang VII, S. 411 eingehender gewürdigt ist, von neuem erschienen — eine bewundernswerte Leistung, wenn man alle die Redaktions- und Druckschwierigkeiten in Erwägung zieht und wenn man bedenkt, daß an sämtliche neu aufgenommenen Personen Korrekturen haben versandt werden müssen. Fast 2000 völlig neue Biographien sind aufgenommen; eine völlig neue Anordnung hat der Teil erfahren, welche die Staatsoberhäupter betrifft; hier findet man jetzt auch die regierenden Familien in ihren den Benutzer des Buches am meisten interessierenden Gliedern zusammen; am Schluß auch die europäischen ehemaligen regierenden Häuser. Sehr erweitert liegen auch Bibliotheken und Archive vor — eine sehr schätzenswerte Verbesserung für jeden literarisch interessierten Menschen. In dieser Beziehung sind auch die Lieblingsbeschäftigungen zu kennen von Wert, der Markensammler findet eine große Anzahl von Genossen; auch der Freund von Schiller- und Goetheliteratur oder kunstgeschichtlicher Studien und Seltenheiten sowie von seltenen Münzen wird manchen verwandten Liebhaber finden und in Austausch treten können. Wenn er aber einen Zeitgenossen entdeckt, der als Lieblingsbeschäftigung „Klavier, Orgel, Cello und Alpenhochtouren" angibt, so wird er sich hüten, mit dem Betreffenden in ein und dasselbe Haus zu ziehen und wird den Alpenhochtouristen bedauern und die Menschheit zugleich beglückwünschen, daß jene Lieblingsinstrumente die Alpenhöhen nicht durchtönen können. Weshalb lernt denn jener Zeitgenosse nicht das Alphorn? — Zahlreiche Stichproben auf der Suche nach bekannten bedeutenden Männern haben die Prüfung bestanden. Nur zwei Lücken und Versehen habe ich gefunden. Im Nachtrag ist Karl Reinhardt als Direktor a. D. in den Ruhestand versetzt. Er befindet sich aber in vielumfassender Tätigkeit im preußischen Kultusministerium als vortragender Rat. Vermutlich hat Reinhardt den anfragenden Zettel nicht beantwortet und ist zur Strafe pensioniert. Möge es allen so ergehen, die den fleißigen Herausgeber H. A. L. Degener ignorieren. Vermißt habe ich den rheinischen Dichter und Übersetzer Horazischer Oden Friedrich van Hoffs-Wiesbaden. (Gedichte 1883, Vaterländische Klänge etc. Trier 1883 etc.)

Berlin. A. Matthias.

Festgesang zu Kaisers Geburtstag mit einem zweiten Text: **Zur Einweihung einer Schule.** Dichtung von Peter Weinreis, für gemischten Chor mit Begleitung des Pianoforte komponiert von Heinrich Weinreis. Berlin-Groß-Lichterfelde. Chr. Fr. Vieweg. Part. 1,20 M., Chorstimme 0,20 M.

Wer in der Praxis steht, der weiß, wie schwer es oft ist, passende Gesänge zu Schulfeiern zu finden, besonders wenn es sich um alljährlich wiederkehrende Feiern handelt. Die meisten zu solchem Zweck komponierten Chöre sind eben

oft nicht mehr als sogenannte Gelegenheitskompositionen, jedes musikalischen Wertes bar; der ernste Gesanglehrer legt sie beiseite, weil er seine Jungen für zu gut dafür hält, und greift lieber zu altbewährten Werken, auf das Neue verzichtend. Obiger Festgesang wird deshalb vielen eine willkommene Gabe sein, da er in textlicher und musikalischer Beziehung für Schulzwecke durchaus geeignet erscheint. Die Musik ist ansprechend, melodiös und volkstümlich, dabei vornehm und frei von jeglicher Trivialität. Ein a cappella zu singender, choraliter gehaltener Mittelsatz bringt vortreffliche Abwechselung; der Satz ist gesanglich, und stimmlich wie musikalisch durch jugendliche Sänger sehr wohl auszuführen. Die ganze Musik ist durchweht von einem gewissen singeseligen Hauch, der die beste Bürgschaft bietet, daß die Schüler den Festgesang gern singen und etwas davon haben werden. Auch kleineren Vereinen kann derselbe herzlich empfohlen werden.

Berlin. Georg Rolle.

Hartmann, Arthur, Grundregeln der Gesundheitspflege. Berlin 1907. R. Stricker. 31 S. 8°. geh. 0,40 M.

Wie in Wien der bekannte Hygieniker Prof. Burgerstein in kurzen, gemeinverständlichen Sätzen die wichtigsten Regeln der Gesundheitspflege aufgestellt hat, so weiß auch diese kleine Schrift Hartmanns, an der eine große Anzahl von Medizinern, besonders Berliner Schulärzte, mitgewirkt hat, in trefflicher Weise der Schule und dem Hause bestimmte Anhaltspunkte zu geben für das, was die gesamte heranwachsende Jugend und das deutsche Volk von der Pflege der Gesundheit wissen muß. Es werden behandelt Wohnung, Kleidung, Ernährung, Hautpflege, Pflege einzelner Organe, wie namentlich der Augen und Ohren usw., Bewegungsapparat, Blutkreislauf, Nervenapparat, Verhalten bei ansteckenden Krankheiten, erste Hilfe bei Unglücksfällen und plötzlichen lebensgefährlichen Erkrankungen. Angeschlossen an diese Ausführungen sind Sprüche, die leicht lern- und behaltbar das sagen, was das Volk längst als ein Gemeingut von Gesundheitsregeln geschaffen hat, so z. B.:

„Besser einen Tag gefastet,
Als den Magen überlastet;

oder:

Reiner Mund
Erhält gesund."

Köln. F. Moldenhauer.

Aufruf.

Vor dem Heimgange des Wirklichen Geheimen Rats

Friedrich Althoff

war unter Freunden der Gedanke erwogen worden, ihm am 19. Februar 1909, als an seinem 70. Geburtage, ein durch Sammlungen aufzubringendes Kapital für die ihm besonders am Herzen liegenden Zwecke zu übergeben. Jetzt, da er nicht mehr unter uns weilt, tritt in weiten Kreisen der Wunsch hervor, sein Andenken durch Sammlungen, sei es für sein Denkmal, sei es für einzelne von ihm geförderte Unternehmungen, zu ehren. Die Unterzeichneten haben sich, um einer Zersplitterung der Gaben vorzubeugen, dahin zusammengefunden, die Sammlungen auf ein den Intentionen des Verewigten entsprechendes gemeinsames Ziel zu lenken.

Kein Unternehmen hat den Zeit seines Lebens um die Fürsorge für Bedrängte und insbesondere für Witwen und Waisen bemühten Mann in den letzten Lebensjahren mehr beschäftigt, keins seinen innersten Wünschen so entsprochen, wie dasjenige, das in der kurz vor seinem Hinscheiden Allerhöchst genehmigten Wilhelm-Stiftung für Gelehrte Leben gewonnen hat. Wenn die zu Ehren Althoffs begründete und auf Grund vieljähriger Erwägungen ganz nach seinen Absichten gestaltete Stiftung nicht von Anfang an Althoffs Namen trug, so war dies lediglich seiner überall auf das Zurücktreten der eigenen Person gerichteten Einwirkung zuzuschreiben. Seine Majestät der Kaiser und König haben indes durch Allerhöchsten Erlaß vom 21. Dezember 1908 zu bestimmen geruht, daß die Wilhelm-Stiftung für Gelehrte den Namen „Friedrich Althoff-Stiftung“ tragen soll. Die Förderung dieser zur Erreichung ihrer Ziele großer Mittel bedürfenden Stiftung wird im Sinne Althoffs vor allem ins Auge zu fassen sein. Es entspricht aber sicher dem allgemeinen Empfinden, einen Teil des Sammlungsbetrages zuvor dazu zu verwenden, um auf seinem Grabe ein seiner Schlichtheit entsprechendes einfaches Denkmal erstehen zu lassen. Sollten einzelne Beitragende daneben aus besonderen Gründen andere, dem reichen Wirkungskreise Althoffs naheliegende Unternehmungen bevorzugen, so wird das Komitee auch hierfür bestimmte Beiträge als eine Ehrung des Verstorbenen mit Dank entgegennehmen können.

Wir wenden uns nicht nur an die unmittelbar an der Stiftung beteiligten Kreise, sondern an alle, die dem vielseitigen und großzügigen Wirken Friedrich Althoffs Interesse gewidmet haben, mit der Bitte, zu diesem Werke der Verehrung und Dankbarkeit sich mit uns zu vereinigen.

Spenden zu diesem Zwecke nimmt entgegen die **Preußische Central-Genossenschaftskasse (Konto: Althoff-Ehrung), Berlin C. 2, Am Zeughause 2.** Es ist in Aussicht genommen, die Sammlungen möglichst schon am 19. Februar 1909 zum Abschluß zu bringen. Etwaige Anfragen und Mitteilungen bitten wir zu richten an die Amtliche Akademische Auskunftsstelle der Königlichen Universität, Berlin C. 2, Platz am Opernhause.

Fürst von Bülow, Reichskanzler.

Abb, Geheimer Hofrat, Berlin. Dr. phil. Ackermann-Teubner, Hofrat, Leipzig. Dr. Adickes, Oberbürgermeister, Frankfurt a. M. Eduard Arnhold, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Prof. Dr. Auwers, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Back, Unterstaatssekretär z. D., Wirklicher Geheimer Rat, Straßburg i. E. Dr. v. Behr-Pinnow, Königlich Preußischer Kammerherr und Kabinettsrat Ihrer Majestät der Kaiserin, Berlin. Prof. Dr. v. Behring, Wirklicher Geheimer Rat, Marburg. Prof. Dr. Bezzenberger, Geheimer Regierungsrat, Königsberg i. Pr. Dr. Bode, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Charlottenburg. Dr. Böhm, Geheimer Oberregierungsrat, Karlsruhe. Dr. v. Böttinger, Geheimer Regierungsrat, Elberfeld. Dr. Bumm, Präsident des Kaiserlichen Gesundheitsamtes, Berlin. Prof. Dr. Darmstädter, Berlin. Prof. Dr. Hans Delbrück, Grunewald. Prof. Dr. Diels, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Dilthey, Geheimer Regierungsrat, Grunewald. Dr. Dittrich, Dompropst, Frauenburg i. Ostpr. Prof. Dr. Dönitz, Geheimer Medizinalrat, Steglitz. Graf Henckel Fürst von Donnersmarck, Wirklicher Geheimer Rat, Schloß Neudeck. Ebbinghaus, Geheimer Regierungsrat, Bonn. Prof. Dr. Ehrlich, Geheimer Obermedizinalrat, Frankfurt a. M. Dr. Eilsberger, Geheimer Regierungsrat, Bernburg. Dr. Elster, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Engler, Geheimer Oberregierungsrat, Dahlem. Prof. Dr. Enneccerus, Geheimer Justizrat, Marburg. Dr. Freiherr v. Erffa, Kammerherr, Wernburg bei Pößneck. Vogel v. Falckenstein, General der Infanterie, Dolzig. Prof. Dr. Finkler, Geheimer Medizinalrat, Bonn. Prof. Dr. Emil Fischer, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Prof. Dr. B. Fränkel, Geheimer Medizinalrat, Berlin. Dr. Germar, Ministerialdirektor a. D., Charlottenburg. Dr. Alfred Giesecke-Teubner, Verlagsbuchhändler, Leipzig. Ludwig Max Goldberger, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Prof. Dr. Goldscheider, Geheimer Medizinalrat, Berlin. Freiherr v. d. Goltz, Generaloberst, Wilmersdorf. Halley, Kais. Wirkl. Geheimer Rat, Berlin. Frau Ottilie v. Hansemann, verw. Geh. Kom.-Rat, Berlin. Prof. D. Dr. Harnack, Wirkl. Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Fürst v. Hatzfeldt, Herzog zu Trachenberg. Dr. Haug, Sanitätsrat, Schierke im Harz. Dr. Heiligenstadt, Präsident der Preußischen Zentral-Genossenschaftskasse, Berlin. Prof. Dr. Freiherr v. Hertling, Königlich Bayerischer Kämmerer und Geheimer Rat, München. Prof. Dr. Oscar Hertwig, Geheimer Medizinalrat, Grunewald. Prof. Dr. Hillebrandt, Geheimer Regierungsrat, Breslau. Prof. Dr. Hinneberg, Berlin. Dr. Höpfner, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Göttingen. Prof. Dr. Dr.-Ing. van't Hoff, Geheimer Regierungsrat, Charlottenburg. Dr. Holle, Staatsminister und Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Berlin. v. Hollmann, Admiral à la Suite des Seeoffizierkorps,

Berlin. v. Hülsen, Generalintendant der Königlichen Schauspiele, Berlin. v. Ihne, Königlicher Geheimer Oberhofbaurat, Berlin. Dr. v. Ilberg, Generalarzt, Korpsarzt des Gardekorps, Berlin. Prof. Dr. Irmer, Kurator der Universität, Greifswald. Emil Jacob, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Dr. Jungebrodt, Oberbürgermeister, Münster in Westf. Prof. D. Dr. Kahl, Geheimer Justizrat, Berlin. Prof. Arthur Kampf, Präsident der Akademie der Künste, Berlin. Prof. Dr. Kehr, Geheimer Regierungsrat, Rom. Prof. Dr. Kiepert, Geheimer Regierungsrat, Hannover. Prof. Dr. Klatt, Provinzial-Schulrat, Berlin. Prof. Dr. Dr.-Ing. Klein, Geheimer Regierungsrat, Göttingen. Dr. Knappe, Geheimer Legationsrat, Grunewald. Prof. Dr. König, Geheimer Medizinalrat, Grunewald. Dr. Kopp, Kardinal, Fürstbischof, Breslau. Leopold Koppel, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Dr. Koser, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Charlottenburg. Prof. Dr. Krüger, Oberlehrer, Groß-Lichterfelde. Prof. Dr. Kutner, Berlin. Laudien, Gymnasialdirektor, Breslau. Prof. Dr. Friedrich Leo, Geheimer Regierungsrat, Göttingen. Graf v. Lerchenfeld-Koefering, Kgl. Bayerischer außerordentlicher Gesandter und bevollmächtigter Minister, Berlin. Dr. Lewald, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Lexis, Geheimer Oberregierungsrat, Göttingen. Prof. Dr. v. Leyden, Wirklicher Geheimer Rat, Berlin. Prof. Dr. Liesegang, Direktor der Landesbibliothek, Wiesbaden. Freiherr Rochus v. Liliencron, Wirklicher Geheimer Rat, Berlin. Graf v. Limburg-Stirum, Wirklicher Geheimer Rat, Groß-Peterwitz bei Kanth. Dr. Lisco, Kammergerichtspräsident, Berlin. Prof. Dr. Loening, Geheimer Justizrat, Halle a. S. Freiherr v. Manteuffel, Wirklicher Geheimer Rat, Landesdirektor der Provinz Brandenburg, Berlin. Marx, Oberbürgermeister, Düsseldorf. Dr. Matthias, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Mellmann, Oberrealschuldirektor, Berlin. Ernst v. Mendelssohn-Bartholdy, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Dr. Mertens, Gymnasialdirektor, Brühl. Meyer, Geheimer Regierungsrat, Kurator der Universität, Halle a. S. Dr. Milkau, Bibliotheksdirektor, Breslau. Freiherr v. Mirbach, Oberhofmeister Ihrer Majestät der Kaiserin, Berlin. Frau Rudolf Mosse, Berlin. D. Müller, Konsistorialpräsident, Kurator der Universität, Kiel. Dr. Dr.-Ing. Naumann, Ministerialdirektor, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Nernst, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Nietner, Oberstabsarzt a. D., Berlin. Prof. Dr. Nissen, Geheimer Regierungsrat, Bonn. Graf v. Oppersdorff, Oberglogau. Dr. Osterrath, Geheimer Oberregierungsrat, Göttingen. Prof. Dr. Paszkowski, Berlin. Prof. Dr. v. Renvers, Geheimer Medizinalrat, Berlin. Freiherr v. Rheinbaben, Staats- und Finanzminister, Berlin. Prof. Dr. Sachau, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Dr. Sachse, Geheimer Regierungs- und Schulrat, Hildesheim. Prof. Dr. v. Savigny, Geheimer Regierungsrat, Münster. Prof. Schaper, Bildhauer, Berlin. Prof. Dr. Schiemann, Berlin. Prof. Dr. Schjerning, Generalstabsarzt der Armee, Charlottenburg. Prof. Dr. Erich Schmidt, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Dr. Friedrich Schmidt, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Dr. v. Schmoller, Berlin. Prof. Dr. Schollmeyer, Geheimer Justizrat, Marburg. Prof. Dr. Schwalbe, Berlin. v. Schwartzkoppen, Wirklicher Geheimer Legationsrat, Berlin. Dr. Schwenke, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Prof. Dr. Sering, Grunewald. Karl Siegis-

mund, Verlagsbuchhändler, Steglitz. Prof. Dr. Siemerling, Geheimer Medizinalrat, Kiel. Dr. Eduard Simon, Geheimer Kommerzienrat, Berlin. Prof. Dr. Dr.-Ing. Slaby, Geheimer Regierungsrat, Charlottenburg. Frau Franziska Speyer, geb. Gumbert, Frankfurt a. Main. Stadler, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Straßburg. Prof. Dr. Stampe, Geheimer Regierungsrat, Greifswald. Prof. Dr. Stölzel, Wirklicher Geheimer Rat, Kronsyndikus, Berlin. Dr. v. Studt, Staatsminister, Berlin. Dr. Thiel, Ministerialdirektor, Berlin. Prof. Dr. Thoms, Direktor des Pharmazeutischen Instituts, Dahlem. Dr. Thür, Wirklicher Geheimer Oberbaurat, Berlin. Tilmann, Geheimer Oberregierungsrat, Berlin. Prof. Tuaillon, Bildhauer, Berlin. v. Valentini, Wirklicher Geheimer Rat, Geheimer Kabinettsrat Seiner Majestät des Kaisers und Chef des Geheimen Zivilkabinetts, Berlin. Dr. Vollert, Verlagsbuchhändler, Berlin. Dr. Waentig, Wirklicher Geheimer Rat, Ministerialdirektor, Dresden. Prof. Dr. Waldeyer, Geheimer Medizinalrat, Berlin. Frau Wentzel-Heckmann, verw. Kgl. Baurat, Berlin. Dr. Wever, Unterstaatssekretär im Kultusministerium, Wirklicher Geheimer Rat, Berlin. Prof. Dr. v. Wilamowitz-Moellendorff, Geheimer Regierungsrat, Berlin. Graf v. Zedlitz-Trützschler, Staatsminister a. D., Oberpräsident der Provinz Schlesien, Breslau. Prof. Dr. Zorn, Geheimer Justizrat, Kronsyndikus, Bonn.

Dem vorstehenden Aufruf habe ich nur weniges hinzuzufügen: Vor allem den Wunsch, daß in den Kreisen der unmittelbar an der Stiftung beteiligten akademisch gebildeten Schulmänner rege und dauernde Teilnahme sich zeigen möge für ein Unternehmen, das hervorgegangen ist aus ernster Sorge gerade auch für die leidenden und bedürftigen Mitglieder des Oberlehrerstandes und ihrer Angehörigen im weitesten Sinne. Große Summen wird der einzelne ja nicht dieser Stiftung zuführen können; aber laufende Beiträge sind ihm keine Last; auf diese kommt's besonders an. Wenn jeder Schulmann alljährlich sein Scherflein spendet, dann wird der Wunsch des Stifters erfüllt werden, daß vielen Bedürftigen geholfen werden kann, für welche bisher keinerlei Mittel zur Verfügung standen. Die Stiftung hat ihren Sitz in Berlin. Von den Delegierten der Provinzial-Vereine sind in den Vorstand der Stiftung kooptiert worden die Herren Professor Walther, Direktor des Realgymnasiums in Potsdam, Professor Dr. Lortzing vom Sophien-Gymnasium, Professor Dr. Krüger vom Luisenstädtischen Gymnasium und Professor Dr. Möller vom Königstädtischen Gymnasium in Berlin.

Matthias.

I. Abhandlungen.

Über Astronomie auf den höheren Schulen.

Die Himmelskunde hat auf den höheren Schulen geringere Beachtung gefunden, seitdem einer Lehrergeneration, für welche die Astronomie zum Inbegriff des mathematischen Studiums und Examens gehörte, eine andere gefolgt ist, die die Astronomie als Prüfungsfach überhaupt nicht verwerten konnte und deren Interessen wohl mehr durch die aufstrebende Physik beherrscht waren. Die — zurzeit noch probeweise — Wiedereinführung der Astronomie in das Oberlehrerexamen mag die nächste Generation der Oberlehrer wieder mehr auf die Sternkunde hinlenken. Doch darauf mag nicht warten, wer in einiger Kenntnis astronomischer Dinge einen notwendigen und wohltätigen Bestandteil der allgemeinen Bildung sieht. Daher freue ich mich, auf Veranlassung von Herrn Geheimrath Matthias als Astronom hier ein paar Worte über die Astronomie im Schulunterricht sagen zu dürfen. Sie mögen dazu gut sein, wieder einmal an den vortrefflichen Unterrichtsstoff zu erinnern, der aus der Himmelskunde zu schöpfen ist, und ein paar flüchtige Anregungen hinzufügen, die vielleicht über das Herkömmliche hinausgehen.

Drei allgemeine Gesichtspunkte können als eigentümliches Ziel der Beschäftigung mit astronomischen Gegenständen besonders genannt werden: Die freie Betätigung der Raumanschauung, die Erkenntnis der ungeheuren Größe der Welt verglichen mit irdischen Dimensionen, die Einführung in den Begriff des Naturgesetzes und der exakten Naturwissenschaft überhaupt.

Die beiden ersten Punkte lassen sich schon im Unterricht der Unterstufe zur Geltung bringen. Hier hat wohl bereits allgemein im Geographieunterricht die Kugelgestalt der Erde, das kopernikanische Weltsystem, die Entstehung der Jahreszeiten, Zeitrechnung und Kalender Erwähnung gefunden. Auf diese Dinge, deren Zugehörigkeit zum Schulpensum selbstverständlich und pädagogisch durchgearbeitet ist, brauche ich nicht einzugehen. Es würde gut sein, neben der üblichen theoretischen Erklärung auf dem Papiere oder an Modellen, die Jugend auch auf das wirkliche Anschauen des Himmels hinzulenken. Die Vorstellung eines etwa vorgezeigten Planetariums tritt allzuleicht an Stelle derjenigen der Wirklichkeit. Doch kann eine Anzeichnung der Hauptpunkte und -kreise des Himmels an der Decke des Schulzimmers förderlich sein. Es müßten dann namentlich die wichtigsten

Sternbilder (etwa großer und kleiner Bär, Cassiopeia, Perseus, Leier, Schwan, Orion, Fuhrmann) in Bildern vorgeführt und die Schüler zu ihrer selbständigen Aufsuchung am Nachthimmel mittels einer drehbaren Sternkarte angehaltan werden. Es könnte versucht werden, etwas von der Vertrautheit alter Hirtenvölker und Seefahrer mit den Gestirnen, die ihnen den Weg wiesen, auch bei uns wieder lebendig zu machen. Auch das Gefühl der außerordentlichen Kleinheit der Erde im Verhältnis zum ganzen uns sichtbaren Universum kann schon hier zur Deutlichkeit entwickelt werden. Man kann die große Entfernung des Mondes aus dem Mitwandern desselben beim Spazierengehen ableiten. Man kann ferner mit Aristarch konstatieren, daß beim ersten Mondviertel der Winkel zwischen Sonne und Mond ein rechter ist, und daraus auf die große Entfernung der Sonne im Verhältnis zum Monde schließen. Man beobachte vielleicht auch die Mißweisung des Kompasses gegen den Polarstern oder die Mittagssonne. Es wird nicht schlimm sein, wenn das alles zunächst nur obenauf sitzt. Denn schon die äußerliche Kenntnis einiger Sternbilder und die spielende Beschäftigung mit ihnen, die Freude, sie am Himmel wiederzufinden, kann die Grundlage eines tieferen Erfassens der räumlichen Bedingtheit unserer Erde und unserer Existenz werden.

Auf der Oberstufe sind natürlich die Möglichkeiten für astronomische Anwendungen und Exkurse viel weiter. Die übliche Behandlung einfacher Aufgaben der mathematischen Geographie mittels der Elemente der sphärischen Trigonometrie kann mehr berücksichtigt werden und namentlich durch eine Beschäftigung mit der wirklichen Stellung der Gestirne am Himmelsgewölbe und im Raume ergänzt werden. Man kann im Klassenzimmer fragen: Wo steht jetzt die Sonne? Wie hat man ein Blatt Papier zu halten, damit es der Ebene der Erdbahn im gegenwärtigen Augenblick parallel liegt? Deute in die Richtung, in welcher sich eben die Erde auf ihrer Bahn um die Sonne bewegt! Man kann die Stellung eines Planeten aus der Bewegung in einer Kreisbahn berechnen und ihn dann am Himmel wiederfinden (Schülke).*) Man kann ferner hier die Größe des Weltraums durch die Parallaxe der Fixsterne, durch ihre Entfernung in Lichtjahren und in Eisenbahnjahren, durch die Analogie des Andromedanebels mit dem ganzen Milchstraßensystem verdeutlichen. Man kann ein Bild der Welt, von einem anderen Planeten oder Fixstern aus gesehen, entwerfen. Man kann, alles in allem, die Geister zu einem freien Schweben im Raume bewegen, bei welchem sie die Erde als ihren zwar vertrautesten, aber doch zufälligen Standpunkt empfinden, und so nicht nur die Raumvorstellung aufs kräftigste fördern, sondern für einen Augenblick auch eine gewiß heilsame sittliche Erhebung über irdischen Kleinkram zuwege bringen.

Als Wissenschaft des Gesetzes steht die Astronomie trotz der Fortschritte der Physik noch immer voran. Sie prophezeit durch Deduktion aus dem Attraktionsgesetz mit der Genauigkeit, mit der das unbewaffnete Auge beobachtet, viele Jahrtausende vorwärts und schaut ebenso weit zurück. Die Exaktheit, mit der sie die Beobachtungen der Gegenwart bearbeitet, wird illustriert durch den Umstand, daß man zurzeit eine achtstellige Logarithmentafel für den unmittelbaren Gebrauch

*) Die Zahlengrundlagen s. A. Schülke, Vierstellige Logarithmentafeln. B. G. Teubner. 1907.

herstellt, da die bisherigen siebenstelligen nicht mehr ausreichen. Der Ersatz der Induktion durch die Deduktion, welcher das Wesen des Naturgesetzes ausmacht, findet sein typisches Beispiel in der Ableitung der Keplerschen Gesetze aus dem Newtonschen Gesetz. Wenn auch die Ableitung der elliptischen Bahnform zu schwierig ist, so kann doch die Erhaltung der Flächengeschwindigkeit und die Gültigkeit des dritten Keplerschen Gesetzes für Kreisbahnen aus dem Newtonschen Gesetz deduziert und damit das logische Prinzip genügend verdeutlicht werden.

Auch auf dem Gebiet der Astrophysik ist neuerdings manches weit genug gereift, um auf der Schule Verwendung finden zu können. Man weiß aus der Bewegung der Doppelsterne, daß die Fixsterne der Masse und Größe nach, aus dem Studium ihrer Spektren, daß sie auch der Temperatur und Leuchtkraft nach nicht allzusehr von der Sonne verschieden sind. Wenn man nun beobachtet, daß der uns nächste Stern α Centauri 40 000 000 000 mal schwächer leuchtet, als die Sonne, so kann nach dem quadratischen Gesetz der Abnahme der Lichtintensität auch hieraus wieder die ungeheure Entfernung der Fixsterne (für den nächsten Stern α Centauri aus der Lichtintensität 200 000, nach den Parallaxenmessungen 280 000 Sonnenweiten) erschlossen werden. Das Dopplersche Prinzip kann behandelt und verwandt werden, um unmittelbar die Annäherung zwischen uns und den Sternen des Hercules, die wachsende Entfernung von den gegenüberliegenden Sternen und damit die Bewegung des Sonnensystems im Weltraum nachzuweisen. Die Verfinsterungserscheinungen der veränderlichen Sterne, insbesondere des Algol, geben die nettesten Übungsbeispiele zur Kreisberechnung. Man vergleiche hierzu des Verfassers Aufsatz: „Über astronomische Beobachtungen mit elementaren Hilfsmitteln.“*), in welchem auch auf allerlei Möglichkeiten zu astronomischen Beobachtungen auf der Schule hingewiesen ist.

Zum Schlusse seien noch für den astronomisch interessierten Pädagogen drei Schriften besonders hervorgehoben. Für die Unterstufe die Programmschrift von Fr. Edler „Über die Aneignung astronomischer Begriffe auf der Schule“, Städtische Oberrealschule zu Halle a. S. 1903. Für die Oberstufe Diesterwegs populäre Himmelskunde, neu bearbeitet von W. Meyer und B. Schwalbe, sowie Th. Epstein, „Geonomie“ (Wien 1888).

Göttingen. K. Schwarzschild.

Das pädagogische Seminar.

In Bayern**) ist die Frage der seminaristischen Vorbildung des höheren Lehrerstandes wohl zuerst im Jahre 1888 auf der 15. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins öffentlich besprochen worden. Wenn auch damals die Thesen

*) In „Neue Beiträge zur Frage des mathematischen und physikalischen Unterrichts an den höheren Schulen.“ Leipzig 1904. B. G. Teubner. 190 S. 8°. 3,60 M.

**) Einführung der Kandidaten der Philologie in die pädagogische Praxis. Von Dr. Karl Neff, Professor am Königl. Wilhelms-Gymnasium in München. München 1908. Beck. XI u. 296 S. 8°. geb. 6 M.

des Professors Fleischmann (Hof) nicht die Billigung der Mehrheit fanden, so war doch damit eine wirksame Anregung gegeben, und die Unterrichtsverwaltung entschloß sich zur Prüfung der in andern deutschen Staaten dafür bestehenden Einrichtungen. Die hiermit beauftragten angesehenen Schulmänner, von denen ich nur den jetzigen Rektor, Oberstudienrat und Mitglied des Obersten Schulrats Gerstenecker in München nenne, sprachen sich in ihrem Gutachten entschieden gegen das von Fleischmann empfohlene pädagogische Universitätsseminar aus, und so richtete man im Jahre 1893 an fünf Gymnasien des Landes pädagogisch-didaktische Kurse ein, eigentümlicherweise aber nur für die Kandidaten der philologischen Fächer, unter denen man außer den alten Sprachen auch das Deutsche, die Geschichte und die Geographie mit einbegreift, während man sich bei den übrigen Kandidaten damit begnügt, daß sie bei der Staatsprüfung selbst ihre didaktische Geschicklichkeit an einer geeigneten Mittelschule Münchens nachweisen. Endgültig wurde die Einrichtung durch die im Jahre 1897 erschienene Seminarordnung, die uns auf Seite 4—9 des vorliegenden Buches wörtlich mitgeteilt wird. Es gibt jetzt acht bayerische Gymnasialseminare: in München (Max- und Wilhelms-Gymnasium), Straubing, Erlangen, Nürnberg (Altes Gymnasium), Würzburg (Altes Gymnasium), Regensburg (Altes Gymnasium) und Speyer.

Über die Arbeit dieser Gymnasialseminare haben unsere süddeutschen Kollegen im Gegensatz zu den zahlreichen Veröffentlichungen, die bei uns vor allem in den „Lehrproben und Lehrgängen" erschienen sind, geschwiegen; infolge davon herrschte bisher sogar in dem eigenen Lande, sofern man nicht etwa durch den Artikel von Friedrich Gebhard in den Blättern für das bayerische Gymnasialschulwesen vom Jahre 1896 interessiert worden war, Unkenntnis oder wenigstens Unklarheit, zum Teil sogar ungünstiges Vorurteil, geschweige denn daß wir Norddeutschen einen Einblick in die Verhältnisse hätten gewinnen können. Diesem Übelstande wird nun durch den Verfasser, der in seinem Vorwort das „süddeutsche Schweigen" mit Recht verurteilt, gründlich abgeholfen; er hofft, durch sein Buch nicht bloß die heimischen Amtsgenossen zu unterrichten und zu fördern, sondern auch den bisherigen norddeutschen Lehrmeistern, deren Erfahrungen man gern verwertet habe, bemerkenswerte Momente darzubieten. Und in der Tat müssen wir ihm für seine eingehenden und lehrreichen Berichte Dank wissen, der Austausch von Erfahrungen, der Vergleich verschiedenartigen Betriebes kann immer nur der guten, wichtigen Sache zum Vorteil gereichen, und wenn ein Mann wie Neff, der jetzt schon 6 Jahre lang an dem wohl hervorragendsten Gymnasialseminar des Landes mit voller Hingebung tätig ist, seine Ansichten und seine Erfolge in offenster Weise darlegt, so ist das doppelt willkommen.

Er gliedert den Stoff in 12 Kapitel. Die ersten vier handeln von den Gymnasialseminaren im allgemeinen, von der Seminarleitung, von den Kandidaten und von dem Seminarbetriebe. Dann folgen in den Kapiteln 5—9 Vorträge über den deutschen, den lateinischen, den griechischen, den geschichtlichen und den geographischen Unterricht. Am Schluß werden dann noch besprochen die pädagogische Schlußarbeit, die Protokolle und die Beurteilung der Kandidaten.

Die Beschreibung des Verfahrens und der ganzen Einrichtung geht so genau ins einzelne, daß kaum noch eine Frage offen bleibt, und man gewinnt die Über-

zeugung, daß Plan und Ausführung im ganzen durchaus gesund und zweckmäßig ist. Ich darf mich daher in meiner Anzeige darauf beschränken, einerseits einige von unserm preußischen Verfahren abweichende Punkte herauszuheben, anderseits einige gegensätzliche Ansichten zu äußern, wobei ich der im Buche gegebenen Anordnung folgen will.

Die Leitung des Seminars liegt natürlich wie bei uns in der Hand des Rektors, diesem aber steht nur ein einziger seiner Lehrer als Gehilfe zur Seite, der sich dann mit dem Rektor in die Verantwortlichkeit für den Erfolg teilt, somit eine sehr bedeutsame Rolle spielt, zumal wenn er sich unablässig und in der persönlichsten Art, wie Neff es tut, um die Kandidaten kümmert. Auf die Klasse des Seminarlehrers konzentrieren sich auch die Übungen der Kandidaten. Hier hospitieren sie zunächst, hier machen sie ihre Unterrichtsversuche, hier erteilen sie die Probelektionen, so daß sie recht eigentlich die Übungsschule darstellt und dadurch eine starke Belastung erfährt, die nur zum Teil durch Heranziehung von Parallelabteilungen oder von anderen Klassen gemildert wird. Auch die Wahl der Klassenstufe — es ist die fünfte, nach unserem System also die Obertertia — erweckt Bedenken, weil sie disziplinare Schwierigkeiten bietet. Ich halte in Rücksicht des Lebensalters, der geistigen Reife der Knaben und der Aufgaben des Lehrplanes die Quarta für weit mehr geeignet und verweise zur Begründung auf die Ausführungen in meinem Buche „Die Vorbildung der Lehrer" (München 1895) S. 165.

In dem Kapitel, wo von der Vorbildung der Kandidaten die Rede ist, macht Neff den Vorschlag, diese erst während der Seminarzeit in die Geschichte der Pädagogik einzuführen. Ich möchte meinerseits diese geschichtlichen Vorkenntnisse um keinen Preis entbehren, das Verständnis und das Interesse dafür ist auf der Universität gewiß schon vorhanden, wenn man nur die Geschichte der Pädagogik dort als das, was sie ist, nämlich als einen Ausschnitt aus der Kulturgeschichte behandelt. Der Kursus ist einjährig, dauert aber, genau genommen, nur $8^1/_2$ Monate, an Remuneration erhalten die Kandidaten monatlich in München 45 M., in den anderen Städten wunderlicherweise mehr, nämlich 60 M. Die Auswahl aus der pädagogischen Literatur, die Neff in der Bibliothek für unentbehrlich hält, ist sehr bescheiden, irrtümlicherweise wird hier Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre als zweibändig aufgeführt. Die Eröffnungs- und Schlußkonferenz hat nach der Schilderung des Verfassers für mich etwas zu Feierliches; in Norddeutschland pflegen wir das natürlicher, gemütlicher abzumachen. Die praktischen Übungen beginnen naturgemäß, nachdem sie durch die Sitzungen und das Hospitieren vorbereitet sind, mit den Unterrichtsversuchen, diese Leistungen sind doch aber wirklich zu geringfügig, wenn sich dabei „wenigstens drei Kandidaten" in eine einzige Stunde teilen sollen; für die Schüler wird dann die Lektion wirklich in Stücke gerissen. Dann folgen Probelektionen in reichlicher Anzahl, etwa 11—12 für jeden Kandidaten im Jahre, die eingehende Kritik schließt sich möglichst bald daran an. Endlich wird der Kandidat auch zu selbständiger Unterrichtserteilung zugelassen.

Mit Recht bewertet Neff die Referate der Kandidaten sehr hoch, sie gelten ihm mit als die wichtigsten Aufgaben des Seminarbetriebes, und er bedauert nur,

daß über den anderen Leistungen keine Zeit bleibt, jedes Mitglied mehr als ein Referat halten zu lassen, eine Zahl die allerdings völlig unzureichend ist und hinter dem preußischen Maße ganz verschwindet. Aber wie wäre es denn, wenn man sich in Bayern dazu entschlösse, die Vorträge, die der Seminarvorstand und der Seminarlehrer nach Maßgabe der Instruktion halten sollen, einzuschränken? Ich will ihnen Sinn und Zweck keineswegs absprechen, sie bilden nach Absicht der Unterrichtsverwaltung einen wirksamen Abschluß der theoretischen Belehrung und sollen alle die Einzelheiten, die bei den Besprechungen des Hospitierens und der Probelektionen vorgeführt worden sind, gewissermaßen systematisch zu einem Gesamtbild vereinigen. Aber wie verhalten sich diese Vorträge zu den Referaten der Kandidaten? Könnten solche Zusammenfassungen nicht auch dem Kandidaten selbst zugemutet und dadurch die Vorträge der Seminarleiter verkürzt, vereinfacht, zum Teil überflüssig gemacht werden? Und wie verhalten sich die Kandidaten bei diesen Vorträgen? Doch nicht etwa nachschreibend wie vordem als Studenten auf der Universität? Der Verfasser teilt die von ihm gehaltenen Vorträge (vgl. die Inhaltsübersicht Seite 3) auf Seite 81—269 wörtlich mit, sie bilden also den Hauptinhalt des Buches, und sie haben wirklich einen gediegenen Wert. Neff entwickelt hier wie schon in früheren Teilen des Buches, z. B. auf Seite 21 und auf Seite 44 durchaus gesunde Ansichten und gründliche Fachkenntnisse im größeren Zusammenhange: Daß man sich in die Gedanken- und Gefühlswelt der Jugend hinein denken müsse, um die Haupttugenden des Lehrers, Geduld und Ruhe, zu gewinnen; daß man alles mechanische Wesen zu vermeiden habe; daß sonniger Humor in das Schulzimmer hineinleuchten müsse und dergleichen mehr.

Nebenbei bemerke ich, daß die Vorträge, die der Seminarvorstand Oberstudienrat von Arnold über Erziehung und über den lateinischen Unterricht auf der Oberstufe gehalten hat, nicht mit abgedruckt sind.

Mit der vorgeschriebenen pädagogischen Schlußarbeit, die ein mit dem Seminarbetrieb zusammenhängendes Thema behandeln soll, hat sich Neff bisher nicht befreunden können, er mißt ihr nur einen stilistischen Wert bei (vgl. S. 73 und 271), möchte sie am liebsten anderen Aufgaben opfern. Er scheint sie mir doch stark zu unterschätzen, in Preußen legen wir ihr eine große Bedeutung bei, sie wird an die Behörden weiter gereicht und dient diesen mit zur Beurteilung der Leistung des betreffenden Seminars.

Endlich noch ein Wort über die Protokollführung, auf die in München sehr große Sorgfalt verwandt wird. Wenn der Kandidat die in seinem Tagebuch aufgezeichneten Bemerkungen ordnen und stilistisch zu einem Entwurf verarbeiten, diesen Entwurf dann dem Seminarlehrer und dem Vorstande zur Korrektur vorlegen, hierauf die Reinschrift anfertigen, endlich auch diese noch durch den Seminarleiter durchsehen lassen soll, so erscheint das doch als eine gar zu schülerhafte Anleitung, über die wissenschaftlich gebildete junge Männer erhaben sein müssen. Die S. 282ff. abgedruckten Protokollproben sind doch einfach genug und erfordern keinen großen Kunstverstand. Auch sonst tritt im Münchener Seminarbetrieb das Bestreben, die Kandidaten zur Selbständigkeit zu erziehen, nicht genug hervor, vgl. z. B. S. 13 und 61.

Dem Verfasser mögen meine Bemerkungen beweisen, welches Interesse ich an seinem gehaltvollen Buche genommen habe, den Kollegen empfehle ich dasselbe angelegentlich zur Lektüre.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

Eine Ausstellungsgruppe für Reformschulwesen.

In der alten Waffenstadt Solingen fand vom 12.—23. September eine Ausstellung für Säuglings- und Kinderpflege statt. Man hatte beschlossen an sie eine Gruppe für höheres Schulwesen anzugliedern, deren Aufgabe es sein sollte, einige von den Reformbewegungen, die gegenwärtig auf dem Gebiete der Gymnasien und Realanstalten hervortreten, zur Anschauung zu bringen. Die Auswahl konnte unter den obwaltenden Umständen nicht schwer sein. Da Solingen seit Ostern dieses Jahres den Umbau seines Gymnasiums in ein Reformgymnasium vollendet hat, lag es nahe, zunächst an den Altonaer und Frankfurter Lehrplan zu denken. In enge Beziehung aber zu dem letzteren, wenngleich nicht in notwendige Verbindung mit ihm, ist die neusprachliche direkte Methode getreten, die, mag man nun ihren strengen Vertretern folgen oder nicht, für jeden Neuphilologen, der ein offenes Auge für die gegenwärtige Entwicklung seines Faches hat, eine Quelle reichster Anregung bildet; untrennbar verbunden mit ihr ist die Phonetik in der Schule.

Es galt nun zunächst, durch graphische Darstellungen die Eigenart und Verbreitung des Altonaer und Frankfurter Systems zur Darstellung zu bringen, letztere mit Rücksicht auf den lokalen Charakter des ganzen Unternehmens unter Beschränkung auf Preußen.

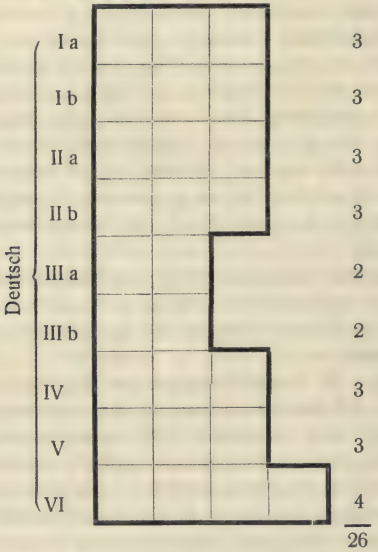
Die Abweichungen der beiden Lehrpläne von den alten Systemen und untereinander, wie sie in der Stundenverteilung für die einzelnen Fächer hervortreten, wurden in folgender Weise dargestellt. Die irgendwie umstrittenen Fächer — Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch, Geschichte und Erdkunde, Rechnen und Mathematik, Naturwissenschaften — folgten senkrecht aufeinander. Nicht in Betracht gezogen war also z. B. der Religionsunterricht, der keine Veränderung erfahren hat. Hinter jeder Fachbezeichnung standen vertikal die Klassenbezeichnungen Ia bis VI. In wagerechter Richtung war für jedes Fach und jede Klasse die Zahl der Wochenstunden am Gymnasium, Reformgymnasium, Realgymnasium und Reformrealgymnasium a) Altonaer, b) Frankfurter Systems nacheinander in der Weise bezeichnet, daß jede Stunde durch ein kleines Quadrat dargestellt wurde. Es ergab sich danach z. B. für den deutschen Unterricht am Normalgymnasium (einschließlich der Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta) nachfolgendes Bild:

Aus naheliegenden Gründen waren in einer letzten senkrechten Reihe die Stundenzahlen für die Oberrealschule angegeben, wenngleich ihre Berücksichtigung nicht in dem Plane der Darstellung lag.

Mit Hilfe dieser Übersicht war es möglich, jedem, der es wünschte, gelegentlich der Erläuterungen, die in dieser Abteilung wie in allen anderen zu festgesetzten

Stunden und auch außerhalb derselben stattfanden, das Eigentümliche der verschiedenen Lehrpläne schnell und leicht klar zu machen.

Eine zweite Tafel stellte die allmähliche Zunahme der Reformschulen Preußens in einer aufsteigenden Linie dar. Sie zeigte, wie nach der Einführung der Reform am Altonaer Realgymnasium (1878), der Annahme ihres Systems durch eine Abteilung der Guerickeschule in Magdeburg*) (1887), der Übertragung der Reformidee nach Frankfurt am Main und ihrer Neugestaltung daselbst (1892) ein langsames Aufsteigen bis 1901 stattfindet (jährlich 1—4 Anstalten). Dann geht die Linie bis 1908 senkrechter empor (Jahreszuwachs 6—13). Als Gesamtziffer ergab sich für den 1. April 1908 die Zahl 94.**) Das Ganze zeigt glücklicherweise ein in keiner Weise überstürztes, wohl aber stetiges und sicheres Wachstum.



Die geographische Verbreitung der Reformschulen in Preußen war auf ein Exemplar der zu derartigen Zwecken recht gut geeigneten Umrißkarten aus dem geographischen Schulverlag von H. Wagner und E. Debes in Leipzig eingezeichnet. Wenn man von Frankfurt a. Main mit 3 Vollanstalten der neuen Richtung absieht,

*) Sie wurde 1897 zum Frankfurter System übergeführt und besteht seit Ostern 1907 als selbständiges Realgymnasium.

**) Andere zählen etwas mehr. Dies erklärt sich zumeist daraus, daß sie auch die eine oder andere Anstalt mitrechnen, die erst nach dem oben bezeichneten Termin dem zuständigen Kgl. Prov.-Schulkollegium unterstellt wurde oder ihm auch jetzt noch nicht unterstellt ist. — Ganz irreführend ist die Übersicht über den Bestand der Reformgymnasien, welche C. Michaelis in seinem Vortrag: „Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium" (Dürr, Leipzig) S. 8 der 2. Auflage gibt.

ist mit der Umgestaltung weitaus am meisten das rheinisch-westfälische Industriegebiet vorgeschritten. Es besitzt über ein Drittel aller in der Monarchie vorhandenen Reformschulen. Dazu hat gewiß nicht nur die Dichtigkeit, sondern auch der regsame, für das Neue leicht empfängliche Geist der Bevölkerung beigetragen. Auffallend ist es, daß die unmittelbare Umgebung von Berlin neun Reformanstalten aufweist, während die Landeshauptstadt selbst auf der Karte überhaupt nicht erscheint. Sie hat auch mit dem Frankfurter Reformrealgymnasium, dessen Daseinsberechtigung doch auch von sehr konservativ denkenden Pädagogen nicht bestritten wird, noch keinen Versuch gemacht. Reger ist das Leben in den Ostmarken der Monarchie, wie in Schlesien und den beiden Preußen. Nur eine einzige Anstalt hat die Provinz Pommern (Swinemünde). Die Zahl der in einer Stadt vorhandenen Reformschulen war auf der Karte durch einfaches, doppeltes oder dreifaches Unterstreichen des Namens gekennzeichnet, wobei die beiden Systeme durch verschiedene Farben unterschieden wurden. Daß Frankfurt mit drei Anstalten an der Spitze marschiert, wurde bereits erwähnt; je zwei besitzen Düsseldorf, Essen, Elberfeld, Barmen, Dortmund, ferner Charlottenburg und Schöneberg, dazu Hannover, Magdeburg, Breslau, Danzig. Das Altonaer System findet sich, von Altona selbst abgesehen, in Osnabrück, Hildesheim, Harburg und Geestemünde.

Endlich galt es auch die Verbindung zweier Schularten zu Doppelanstalten der Frankfurter Reformrichtung graphisch darzustellen. Es ergaben sich drei gabelförmige Figuren, für welche die Real-, Gymnasial- und Realgymnasialklassen durch verschiedene Farben gekennzeichnet waren. Auf den gemeinsamen realen Unterbau aller drei Verbindungen folgt bei dem ersten System die Gabelung in einen gymnasialen und einen realen, bei dem zweiten die in einen realgymnasialen und einen realen Zweig von Untertertia an. Das dritte System weist einen gemeinsamen Unterbau bis einschließlich IIIa auf; in der Tertia ist eine Verquickung zwischen gymnasialem und realgymnasialem Lehrplan eingetreten, mit dem Eintritt in die IIb entscheidet sich der Schüler, um es kurz auszudrücken, zwischen Griechisch und Englisch. Diese Verbindung findet sich bisher nur viermal, vollständig durchgeführt in der Leibnizschule (Hannover) und dem Gymnasium und Realgymnasium zum Heiligen Geist in Breslau, in der Entwicklung begriffen in Essen und in Mülheim a. d. Ruhr. Gleichwohl wird man, wie auch schon von anderer Seite betont worden ist, nicht irren, wenn man ihr eine Zukunft prophezeit. In vielen Mittelstädten, namentlich des Industriegebietes, wird man die Pflege des Griechischen auf die Dauer kaum anders retten oder vielleicht auch einführen können als durch Befolgung dieses dritten Systems. Das erste ist in Preußen 10mal, das zweite nicht weniger als 40mal vertreten. Eine Anstalt, die in einem eigentümlichen Übergangsstadium begriffen ist, (Mülheim a. d. Ruhr) wurde für diese Übersicht doppelt gezählt, bei System I und III.

Die Literatur für die Reformschulen war zunächst durch weitere graphische Darstellungen vertreten und zwar durch Lenssens 7 Tafeln zur Reformschulfrage, Harnischs Programmabhandlung (Kieler Reformrealgymnasium 1908) „von der Aufgabe und Eigenart des Reformrealgymnasiums“ und Masberg, „Die höheren Schulen in Düsseldorf“. Was die zuletzt genannte Schrift angeht, so bieten ja die

Düsseldorfer Schulverhältnisse einen besonders dankbaren Gegenstand der Betrachtung; in den acht in der Stadt vorhandenen höheren Knabenschulen ist der Lehrplan des Gymnasiums und Realgymnasiums, des Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums, der Oberrealschule und Realschule vertreten. Es folgten weiter erläuternde und methodische Schriften von Blum, Knabe, Lentz, Lexis, Liermann, G. Michaelis, Nissen, Reinhardt, Schnobel, Steinbart, Wulff, J. Ziehen, sowie Lehrpläne des Goethegymnasiums, der Frankfurter Musterschule und des Altonaer Realgymnasiums. Das Goethegymnasium, das als Mutteranstalt der Reformgymnasien für die Solinger höhere Schule besondere Bedeutung hat, war auch im Bilde vorgeführt.*) Die Gegner der Neuerung durften selbstverständlich nicht übergangen werden. Es lagen Schriften von Paul Cauer, Carl Michaelis und Heinrich Vogt aus. Oskar Jäger und Gustav Uhlig haben ja, soweit die Kenntnis des Unterzeichneten reicht, ihre gegnerische Auffassung nur in Zeitschriften, besonders im „Humanistischen Gymnasium", und in Versammlungen kundgegeben; alle Artikel oder Berichte aber, die in Fach- und Tageszeitungen veröffentlicht sind, mitzuberücksichtigen, war von vornherein vollständig ausgeschlossen; die kleine Gruppe würde ins Ungeheure angewachsen sein.

Sehr reichlich waren die Lehrbücher vertreten, welche bisher auf dem Gebiet des Sprachunterrichtes in den Reformschulen geschaffen sind. Eine besondere Freude ist es dem Berichterstatter immer gewesen, auf die Unterrichtswerke hinzuweisen, welche aus dem Kollegium des Goethegymnasiums hervorgegangen sind. Mag man über System und Einzelheiten der Sprachlehren, welche diese Herren geschrieben haben, denken, wie man will; sie verdienen die größte Anerkennung, weil sie die Idee der Parallelsatzlehren in Praxis umgesetzt und zugleich die Auswahl der Beispiele für die syntaktischen Regeln in allerengste Beziehung zu dem Lesestoff gesetzt haben. Auf diese Weise wird eine Einheitlichkeit und Geschlossenheit im gesamten grammatischen Unterricht und andererseits innerhalb der einzelnen sprachlichen Fächer erreicht, die notwendig reiche und schöne Früchte tragen muß. Selbstverständlich ist das nicht etwas, was an den Gedanken der Reformschulen an sich gebunden ist. Die Vorteile, die mit dem Frankfurter Verfahren verbunden sind, könnten und sollten auf alle Arten höherer Schulen übertragen werden. Ansätze dazu sind ja bereits vorhanden. Nur das Englische ist bisher nicht in das System hineingezogen, das dem sonstigen sprachlichen Unterricht am Goethegymnasium zugrunde liegt. Aber Reibungen können hier z. B. durch Benutzung des Tenderingschen Lehrbuches kaum noch entstehen, weil der Schüler durch die deutsche, französische, lateinische und griechische Satzlehre in seinem System bereits volle Fertigkeit und Klarheit gewonnen hat und andererseits die Einführung der Obersekundaner und Primaner des Gymnasiums in die englische Syntax ein außerordentlich knappes Wissensgebiet umfaßt.

Am meisten Lehrbücher für die Reformlehrpläne sind bisher wohl auf dem Gebiete des Lateinischen veröffentlicht. Das seinerzeit für das Goethegymnasium von Wulff und Gillhausen begonnene und dann von Reinhardt, Bruhn und Preiser fortgesetzte Unterrichtswerk (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) ist z. T. in einer

*) Vgl. namentlich das Programm des Jahres 1897.

etwas vereinfachten Ausgabe B von Schmedes erschienen. Der Teubnersche Verlag war durch die Lehrbücher von Müller und Michaelis (Ostermann) und ferner die von Vogel und Schwarzenberg vertreten, während das früher von ihm herausgegebene Bahnsche Lese- und Übungsbuch nicht mehr im Buchhandel zu haben ist. Die Freytagsche Firma hatte das Kersten-Nissensche Unterrichtswerk, die Norddeutsche Verlagsanstalt in Hannover Wartenbergs Vorschule gesandt. Ferner lagen die Elementarbücher für Reformanstalten von Lattmann (Göttingen) und Höpken (Emden) aus. Auch Asmus' Vokabular für den lateinischen Anfangsunterricht am Reformrealgymnasium in Anschluß an Wellers Lesebuch aus Herodot und Caesar war beigefügt (Frankfurt a. M., Kesselring).

Den zweiten Teil der Gruppe bildeten, wie bereits erwähnt, Werke und Lehrmittel zur Veranschaulichung der neusprachlichen direkten Methode und der Phonetik im Unterricht. Die zur Verfügung stehende Wandfläche deckten die Viëtorschen Lauttafeln für das Französische, Englische und Deutsche, Zünd-Burguets anatomische Darstellung der „Sprechwerkzeuge" und die „Tafel deutscher Lautzeichen" von Schnell. Die Literatur war nach den Gesichtspunkten „Methodisches und Hilfsbücher" und „Lehrbücher, Lesebücher und Schriftstellerausgaben von Anhängern der direkten Methode" geordnet. Von deutschen Vorkämpfern waren natürlich vor allem Wilhelm Viëtor und Max Walter vertreten, ferner Quiehl Kühn, Roßmann und Schmidt u. a., von den Franzosen Passy, Schweitzer und Zünd-Burguet. Die Fehrsche Verlagsbuchhandlung in St. Gallen hatte methodische Schriften und Lehrbücher zur Algeschen Methode, die sich in der gleichen Richtung wie die „direkte" bewegt, zur Verfügung gestellt. Vor allem durch die überaus dankenswerte Liebenswürdigkeit, mit welcher Herr Professor Viëtor in Marburg den Abteilungsleiter durch Rat und Tat unterstützte, wurde es demselben möglich, die Arbeiten der englischen Vertreter der neuen Unterrichtsweise in einer Zusammenstellung vorzuführen, die geeignet war, einen recht guten Überblick über die einschlägige, jenseits des Kanals veröffentlichte Literatur zu geben; es waren vertreten M. Brebner, K. Breul, F. Lange, Mackay und Curtis, W. Rippmann, D. L. Savory, L. Soames, H. Sweet. Nicht weniger als sieben hervorragende deutsche Firmen hatten ansehnliche Proben ihrer „Reformausgaben" französischer und englischer Schriftsteller zur Verfügung gestellt; man versteht darunter bekanntlich Ausgaben, in welchen auch die Einleitung und die Sach- und Worterklärungen in der fremden Sprache abgefaßt sind.

Überraschend mag es vielleicht für den einen oder anderen Leser sein, wenn er hört, daß auch die Sprechmaschine mit in den Plan der Gruppe hineingezogen war. Der Sachkenner weiß, daß Phonograph und Grammophon bereits ihren Einzug in Unterrichtsräume der Schulen und Universitätsseminare gehalten haben, wenngleich vorläufig nur in sehr beschränktem Maße. Der Abteilungsleiter glaubte sich eine Zeitlang der angenehmen Hoffnung hingeben zu dürfen, das Neuste und, wenn nicht alles täuscht, auch weitaus Beste auf diesem Gebiet in seiner Gruppe vorführen zu dürfen. Es handelt sich um eine neue, nicht mit Platten oder Walzen, sondern mit beliebig langen Bändern arbeitende Sprechmaschine, welche die rührige Elwertsche Firma in Marburg dem Publikum und in erster Linie dem neuphilologischen als Neujahrsgeschenk darbieten will. Sie wird dann ein weitausschauendes

pädagogisches Unternehmen, das sie vor nicht langer Zeit begann, aber um der in sicherer Aussicht stehenden neuen Erfindung willen unterbrach, wieder aufnehmen. Man wird in der Lage sein vorzügliche, praktisch und theoretisch geschulte Sprecher des In- und Auslandes durch die Sprechmaschine in hoffentlich ganz einwandfreier Wiedergabe den Schülern vorzuführen. Wie die Umstände nun einmal liegen, konnte auf das neue Unternehmen nur durch Prospekte und mündliche Aufklärung hingewiesen werden. Doch hatte die genannte Firma auch sechs Phonographenwalzen mit französischen, von Professor Thudichum in Genf gesprochenen Texten zur Verfügung gestellt. Es handelt sich hier um ein Versuchsgebiet des neuphilologischen Unterrichtes, vor allem auch Selbstunterrichtes, das vielversprechend ist. Auf der letzten Neuphilologentagung in Hannover (Pfingstwoche 1908) wurden darüber recht beachtenswerte Aufschlüsse gegeben.

Schließlich lagen in der Gruppe unter der Bezeichnung „Verwandte Bestrebungen" noch einige Druckschriften aus, die sich zwar nicht streng in den Plan des Ganzen fügten, aber ihm doch zu nahe standen und zu wertvoll erschienen, als daß man sich hätte entschließen können, den freundlichen Anregungen von außen, durch welche sie dargeboten wurden, nicht Folge zu leisten. Herr M. Mongenast, Generaldirektor der Finanzen in Luxemburg, hatte die Liebenswürdigkeit gehabt, den Gesetzentwurf für die Gymnasialreform des Großherzogtums vom 21. April 1908 sowie eine von ihm in der „Chambre des Députés" darüber gehaltene Rede zu senden. Herr Dr. Th. Fritzsch in Leipzig hatte sein Werk über Ernst Christian Trapp, den Vorläufer der beiden Reformbewegungen, welche die Gruppe vorführen wollte, freundlichst zur Verfügung gestellt. Endlich hatte der „allgemeine Verein für vereinfachte Rechtschreibung" und der für „Altschrift" (d. h. Lateinschrift) eine große Anzahl von Druckschriften gesandt. Die Bestrebungen der beiden Vereine sind im ganzen wohl wenig bekannt; sie verdienen, meinen wir, größere Beachtung, als ihnen bisher zuteil geworden ist. Wenn man an der Hand der oben erwähnten Schnellschen Tafel deutscher Lautzeichen einmal studiert — die Macht der Gewohnheit läßt uns ja nur selten von selbst dazu kommen —, wie wir ein und denselben Laut oft durch die verschiedenartigsten, ja einander widersprechende Zeichen ausdrücken, wenn wir ferner bedenken, daß die sogenannte „deutsche" Schrift diesen Namen im Grunde genommen gar nicht verdient, fragt man mit einiger Verwunderung, warum wir unsere Kinder soviel Arbeitskraft, die viel besser auf andere Dinge verwandt werden könnte, immer noch nutzlos aufwenden lassen. Und es handelt sich ja gar nicht um unsere Kleinen allein. Wir stehen im Zeichen des internationalen Verkehrs. Sollen wir Deutsche, deren Handel und Industrie vielverheißend aufgeblüht ist, so ganz und gar die Hoffnung aufgeben, daß auch unsere Sprache imstande ist ein wenig „Weltsprache" zu werden? Ihrem inneren Wesen nach bietet sie dem Ausländer nicht geringe Schwierigkeiten. Um so mehr Veranlassung haben wir altfränkischen Ballast von äußeren Dingen endlich einmal über Bord zu werfen.

Im Vorhergehenden ist gezeigt worden, was in der Ausstellung vorhanden war. Wie stand es nun mit ihrem Erfolg? Es darf nicht behauptet werden, daß man sie überlaufen hätte. Aber doch hat sich eine nicht unbeträchliche Anzahl von

Besuchern, Laien wie Fachmännern, gefunden, die dem, was sie zu bieten vermochte, rege Teilnahme entgegengebracht haben, so daß man hoffen darf, daß die aufgewandte Mühe nicht umsonst gewesen ist. Die Berechtigung aller Ausstellungen liegt ja unseres Erachtens weniger in dem unmittelbaren geistigen Nutzen, den sie dem Besucher bringen, als in den Anregungen, die sie dem Anregungsfähigen bieten. Übrigens darf mit großer Freude mitgeteilt werden, daß es durch das dankenswerte Entgegenkommen der Herren Verleger und der städtischen Behörden Solingens möglich geworden ist, nahezu alles, was in der Gruppe enthalten war, für die hiesige höhere Lehranstalt zu erwerben.

Solingen. W. Thamhayn.

Bergers Schillerbiographie.*)

Vier Jahre nach Vollendung des ersten Bandes erscheint der zweite Band von Bergers Schillerbiographie, für die, die mit Spannung der Vollendung des Werkes entgegensahen, eine lange Zeit; für denjenigen, der die Arbeit, die nunmehr vorliegt, zu würdigen versteht, eine kurze Frist; denn die Fülle des zu bearbeitenden Stoffes in vier Jahren zu bewältigen, dazu gehört eine Arbeits- und Willenskraft, die Bewunderung verdient, besonders wenn man weiß, ein wie hohes Gefühl der Verantwortlichkeit den Verfasser beseelt und daß er zu den Naturen gehört, die mit sich selbst und mit ihrer Arbeit niemals zufrieden sind. Selbstzufriedenheit entsteht ja meist aus Unkenntnis des Gebietes, das man bearbeitet, und wird, wenn Eitelkeit dazu kommt, zu einer Glückseligkeit des Unverstandes, die eine Annehmlichkeit für den Träger solcher Empfindungen ausmacht, gründlicher Arbeit aber selten zugute kommt. Berger ist nun gründlicher Arbeiter, und wir Schulmänner wollen stolz auf ihn sein, wie wir überhaupt stolz sein können, wenn wir erwägen, daß Goethe einem Schulmanne seine beste Biographie verdankt und daß gerade in diesen Monaten eine umfangreiche Preisarbeit eines Schulmannes über Schiller und die deutsche Nachwelt**) im Druck erschienen ist, die einen Beweis liefert, daß wir uns noch immer in der Welt der Wissenschaft sehen lassen können und im Drama, im Roman und in der Presse der Gegenwart doch mit recht ungerechtem Maß gemessen werden.

Wer Bergers Arbeit gerecht beurteilen will, muß eins bedenken; es liegt hier nicht nur eine von ästhetischer Wertung ausgehende Biographie vor, sondern ein Lebensbild, das auf gründlicher historischer Grundlage aufgebaut ist. Ich habe dabei nicht etwa nur die äußeren Lebensverhältnisse im Auge, sondern die innere Genesis der Werke Schillers und die Genesis seines künstlerischen Wesens. Wer nur von ästhetischen Gesichtspunkten Schillers Wirken und Werke zu beurteilen

*) Berger, Karl, Schiller. Sein Leben und seine Werke. In zwei Bänden. Zweiter Band mit einer Photogravüre (Schiller im 35. Lebensjahre nach dem Gemälde von Ludovika Simanowicz). 1.—4. Auflage. München 1909. C. H. Beck (Oskar Beck). VII u. 812 S. geb. 8 M.

**) Ludwig, Albert, Schiller und die deutsche Nachwelt. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 679 S. geb. 14 M. (Wird demnächst eingehend gewürdigt werden.)

unternimmt, hat es leichter, als derjenige, der von ästhetischen und historischen Richtlinien sich leiten läßt. Historische Forschungen gerade auf dem Gebiete der geistigen Entwicklung von Menschen und Zeitströmungen sind mühenreich und zeitraubend und erfordern starke Widerstandskraft gegen mancherlei niederdrückende und entmutigende Resignation. Der Forscher sucht oft, ohne zu finden; und die Lücken, die sich ihm öffnen und nicht schließen wollen, empfindet er voll schmerzlicher Entsagung. — Nur zwei Beispiele aus Bergers Schillerbiographie. Bei Besprechung von Schillers geschichtlichen Studien und Arbeiten heißt es: „Wie Schiller den universalhistorischen Faden in seinen Vorlesungen weiterspann, von der griechischen zur römischen Geschichte und durch die Anfänge des Christentums zur Kaiserzeit, wissen wir nicht: nicht das geringste Bruchstück von seinen Kollegien über diese oder die späteren Zeiten ist uns geblieben." Das ist nur ein kurzer Satz! Aber welche Fülle von suchender Arbeit liegt in ihm eingeschlossen und wieviel Entsagung, wieviel Schmerz über ungelöste Fragen mag ihm vorangegangen sein. Wer selber auf anderen Gebieten gesucht und nicht gefunden hat, weiß das zu würdigen. Der unerfahrene Leser geht arglos vorüber und ahnt nichts von der Inhaltsschwere solch knapper Sätze.

Ein anderes Beispiel: Im Jahre 1791 verkehrte Schiller in einem kleinen Kreise talentvoller und strebsamer junger Männer bei den Jungfern Schramm, wo er mit seiner Lotte den Mittags- und Abendtisch einnahm. Hier wurde immer wieder das Gespräch über die kantische Philosophie aufgenommen und das half Schiller rascher und müheloser in das Labyrinth dieser mächtigen Gedankenwelt eindringen, als er es bei einsamem Studium allein vermocht hätte. Hierbei kam ihm seine ungewöhnliche Kunst der Unterhaltung zugute, seine Gabe, ebenso feinsinnig zuzuhören (das können ja nur wenig Menschen und diejenigen, die es am meisten nötig hätten, am wenigsten) wie jeden Gedanken lebendig zu erfassen, jedes Thema in heiterer Wechselrede so lange und so gründlich zu erörtern, bis ein reiner Gehalt, ein sicheres Ergebnis gewonnen war. „Von allen diesen gewichtigen Tischgesprächen", so sagt nun Berger, „die zwischen den höchsten philosophischen Problemen und alltäglichen Lebensfragen sich bewegten, ist uns kein Wort erhalten geblieben. Aber zahlreiche Zeugnisse unverlöschlicher Dankbarkeit lassen uns die geistige Bewegtheit dieser Stunden ahnen." Wie niederdrückend, daß wir um diesen Besitz gekommen, daß uns die Quellen nicht mehr fließen, aus denen Schiller so reich geschöpft. Wenn doch nur einer der Genossen: Fritz von Stein, Bartholomäus Fischenich, Friedrich Immanuel Niethammer, Karl von Fichard, Friedrich von Hardenberg, wenn auch nur der unbedeutendste unter ihnen, der schwäbische Magister Göritz, Erinnerungen an diese Stunden hinterlassen oder brieflich sich Freunden gegenüber geäußert hätte, wieviel reicher würden wir unterrichtet sein über den Werdegang Schillers, gerade da, wo es am wichtigsten für uns wäre, auf dem Gebiete seiner philosophischen und seiner geschichtlichen Studien. Das sind nur zwei Beispiele für viele! — Und damit komme ich zu dem Kernpunkte in der Besprechung des Bergerschen Buches. Die Kapitel, welche seine „geschichtlichen Studien und Arbeiten" behandeln und die Abschnitte: „Zwischen Philosophie und Politik", „Philosophische Studien und Arbeiten", „Gedankenlyrik", „Wallenstein", „Maria Stuart", „Braut von Messina" und „Letzte Pläne

und Schicksale" bilden den Glanzpunkt des Bergerschen Werkes und zugleich eine Gabe, welche für unsere kleine Zeit so recht wie geschaffen ist. Eine Berücksichtigung der geschichtlichen und philosophischen Leistungen Schillers war ja von Berger von Anbeginn vorgesehen. Diese Absicht hat sich bei ihm immer mehr gesteigert, „zu der Überzeugung, daß eine Biographie, die den Bedürfnissen der Gebildeten und Strebenden weitester Kreise dienen, die allen ernsthaft Suchenden Schiller in der Ganzheit und Einheit seines Wesens erschließen möchte, gerade jene Seiten ausführlich, gemeinverständlich, im besten Sinne volkstümlich darstellen müsse". „Zu dem Adlerhorste der Schillerschen Kunst ist, nach einem treffenden Worte des Historikers Richard Fester, nur ein sicherer Zugang gelassen, der durch Geschichte und Philosophie hindurchführt . . . Ohne die Betätigung auf jenen Gebieten wäre Schiller nicht, was er ist, oder besser, was er geworden ist in großartiger Selbstentwicklung. Die Kenntnis seiner historischen Bemühungen, seines Ringens mit der Philosophie ist zur Erkenntnis seiner Persönlichkeit und zum Verständnis seiner Dichtungen, die ein Ausdruck dieser Persönlichkeit sind, unerläßlich und notwendig. Wer also zu den Höhen vordringen will, auf die sich der Genius Schillers aufgeschwungen hat, wer ihn in den tiefsten Wurzeln seines Wesens, in der „Totalität" von Mensch und Leistung erfassen möchte, der darf den Weg nicht scheuen, den er selbst gegangen ist. Die Wanderung selbst, vor allem aber das Ziel lohnt die Mühen des Aufstiegs."

Diese Mühen unsere Schüler, besonders diejenigen der oberen Klassen kennen zu lehren, tun wir gut; denn solche Mühen erscheinen nachahmenswert im Hinblick auf die hohen Ziele. Das Bergersche Buch sollte deshalb in recht vielen Schülerhänden sein. Unser Geschichtsunterricht strebt ja immer mehr dahin, die „Bürgerkunde" unsern Schülern nahe zu führen, diese zu tüchtigen Männern für die Erfüllung auch politischer Pflichten zu machen. Aber täuschen wir uns nicht. Kenntnisse bürgerkundlicher Art tun's nicht allein. Wie viele haben heutzutage nicht nur Kenntnis in Bürgerkunde, sondern sind auf diesem Gebiet Tag für Tag tätig als Vertreter der Bürgerpflichten und des Volkes. Und wie häufig versagen sie, wenn es gilt Ideale zu erfüllen, sobald diese mit den materiellen Vorteilen des einzelnen in den leisesten Konflikt geraten. Die echte, rechte Bürgerkunde baut sich auf ganz anderer Grundlage auf, als auf staatswissenschaftlichen Kenntnissen, sie zieht ihre Kräfte aus der Nachahmung großer Männer der Vergangenheit. Und keinen besseren Lehrer wüßte ich auf diesem Gebiet zu nennen als Schiller. „Wenn Goethes Wort wahr ist, daß der Wert der Geschichte darin besteht, Begeisterung zu wecken, so wird Schiller von keinem seiner Vorgänger in Deutschland übertroffen, nur von wenigen seiner Nachfolger erreicht. Schon sein erstes Auftreten als historischer Darsteller bedeutet einen Sieg des Künstlers über das zünftlerische Handwerk." Unsere Zeit ist ja gerade auf dem Gebiete historischen und politischen Denkens eine Zeit kleinlicher zünftlerischer Gesinnung. Es fehlen ihr die weitblickenden Geister und vor allem die Männer selbstlosen Denkens und Schaffens und Schillerscher Mannhaftigkeit; deshalb zurück mit unserer Jugend zu Schiller! Ihm werden alle seine Kenntnisse zu Mitteln der Selbsterziehung und Selbstförderung. Mit seinem politisch-historischen Denken reift und vertieft sich seine gesamte Weltanschauung. Im Ringen mit dem Studium der Vergangenheit tritt

sein phantasievoller Idealismus unter die Aufsicht einer ruhigen Betrachtung der Wirklichkeiten des Lebens: Vorgefaßte Meinungen und Lieblingsgedanken weichen der besseren Erkenntnis der Tatsachen. Und aus diesen Tatsachen auch einer fernen Vergangenheit zieht er stets das Ergebnis für die Gegenwart, die ja so erbärmlich war an politischen Werten. Beim Studium der Geschichte des Malteserordens und im Hinblick auf jene Heroen ruft er aus: „Können wir, ihre verfeinerten Enkel, uns wohl rühmen, daß wir an unsere Weisheit nur halb so viel, als sie an ihre Torheit, wagen?“ Was wagt unser Geschlecht denn überhaupt? Die Männer, die unter den mächtigen Einwirkungen Schillerscher Dichtung heranwuchsen, erwiesen sich in der Stunde der Gefahr zahlungsfähig mit ihrem Gut und Blut, mit ihrem Leib und Leben. Wir aber sind schon insolvent, wenn es sich darum handelt, einige Mark mehr alljährlich herzugeben für die Größe und für die Kraft des Reichs. Sorgen wir nur ja dafür, die Jugend selbstloser und zugleich politisch klüger und wagemutiger zu machen als wir selber sind. Dazu kann ihr aber das gelehrte Rüstzeug, das die Schule bietet, allein nicht verhelfen, große Meister müssen Nacheiferung wecken; und welches Vorbild wäre wohl geeigneter als dieser klare Verstand, diese mächtige Phantasie, dieses starke Temperament, kurz diese bedeutende Persönlichkeit, die Berger uns vor Augen führt in dem Historiker Schiller und in dem Philosophen, dessen Gedanken und Betrachtungen durch seine Prosa, seine Dramen, seine Balladen und seine reife Gedankenlyrik überall hin fruchtbare Anregungen getragen haben, und einen viel tieferen Eindruck auf die Nachwelt ausgeübt haben, als wir uns gemeiniglich bewußt sind. Daß wir Schiller in der Seele tragen und oft nicht wissen woher, das wird uns bei der Lektüre Bergers klar und wir sollten uns immer bewußter werden, daß die Anregungen dieses Geistesgewaltigen „in die zartesten Gefäße unseres nationalen Bildungsorganismus eingeströmt sind“.

Mit Recht sagt Berger in seinem Vorwort, daß es mit der Kenntnis und dem abgenutzten Gebrauch einzelner Schillerworte nicht mehr getan sei und daß nicht in herkömmlichem Lobpreis des sogenannten Nationaldichters und nicht in einer Begeisterung, die an der Oberfläche und an Äußerlichem hafte, sich die rechte Schillerverehrung und das echte Schillerverständnis erweise. Es gelte, nicht Schiller zu loben, sondern ihn zu lesen; einzudringen in das Innerste seiner Persönlichkeit und daraus Halt und Inhalt für die ganze Lebensführung zu schöpfen. Die Willigen auf dem Wege zu Schiller führen und fördern will Bergers Werk. Es ist geeignet dazu, weil es in Stil und Inhalt meisterhaft ist und weil wir vom bösen Kraut der Langeweile und der inhaltlosen Phrase nirgendwo eine Spur finden.

Berlin. A. Matthias.

II. Programmabhandlungen. Ostern 1908.

Mathematik und Naturwissenschaften.

1. Mathematik und Astronomie.

Mit einer wohltuenden Begeisterung für den Wert der Mathematik als Wissenschaft und Unterrichtsfach ist die Abhandlung von **M. Gebhardt** (Vitzthumsches Gymnasium zu Dresden. No. 704) geschrieben. Sie betont in treffenden Ausführungen die Bedeutung des Geschichtlichen im mathematischen Unterrichte, zeigt wie die Geschichte der Mathematik eng verknüpft ist mit der Entwicklung der menschlichen Kultur, wie ihr Studium geeignet ist, die verschiedenen Disziplinen am Gymnasium einander näher zu bringen, auch mathematisch schwach veranlagte Schüler für dieses Fach zu interessieren, dem mathematischen Unterrichte das Starre, Tote und Abgeschlossene zu nehmen, besonders aber auch hier zu zeigen, daß die Wahrheit in jeder Form Schritt für Schritt erkämpft, durch Mühe und Arbeit errungen werden muß. Die Arbeit wird jedem Leser Freude machen; nur sollte der Verfasser seine Betrachtungen nicht auf das Humangymnasium beschränken. Auch für die griechisch- und lateinlosen höheren Schulen treffen die Ausführungen Satz für Satz zu.

Der Rechenunterricht soll ganz gewiß auch Sachunterricht sein, also auf die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens Rücksicht nehmen, doch nur so weit, als die Kenntnis der Gepflogenheiten des geschäftlichen Lebens für gebildete Erwachsene Bedürfnis ist. Auch die Meraner und Stuttgarter Vorschläge lehnen daher mit Recht eine Einführung in das eigentliche kaufmännische Rechnen ab. Selbst der zunehmende Scheckverkehr, durch den alle Berufsstände in engere Verbindung zum Bankwesen getreten sind, macht noch nicht die Kenntnis des bankmäßigen Rechnens notwendig, und daher scheint mir das, was **W. Krimphoff** (Gymnasium zu Warendorf. Progr.-No. 475) über die Grundzüge des bankmäßigen Rechnens zum Gebrauch beim Rechenunterrichte zusammengestellt hat, über die Bedürfnisse des Gymnasiums und anderer höherer Lehranstalten hinauszugehen.

Aus dem Nachlasse des Professors Hermann von Schaewen hat **E. Wernicke** (Evang. Gymn. zu Marienwerder. Progr.-No. 42) mathematische Aufgaben gesammelt, und zwar solche aus der Stereometrie. Da sie gute Rechenresultate liefern und ursprünglich sind, werden sie freundlicher Aufnahme gewiß sein.

Ebenso die Aufgaben aus der analytischen Geometrie für die Prima, die **J. Hinrichs** (Gymn. Carolinum zu Neustrelitz. Progr.-No. 869) in üblicher Weise zusammengestellt und gelöst hat. Zu einem lehrreichen Vergleich mit den Forderungen und Leistungen unserer preußischen Oberrealschulen geben die von **E. Strenger** (Oberrealschule zu Schwäb. Hall. Progr.-No. 786) geordneten Mathematischen Aufgaben aus den Reifeprüfungen der württembergischen Oberrealschulen Veranlassung.

Eine Arbeit von **H. Weist** (Realgymn. zu Görlitz. Progr.-No. 280) betrifft die Bedeutung und Behandlung der Gleichungen im mathematischen Unterricht. Der Hinweis darauf, daß es sich lohnt, neben oder vor der Lösung von Gleichungen durch Rechnung, die durch Versuch oder Näherung zu üben, ist treffend und gut durchgeführt; die Darstellung der Zahlen durch Dreieck und Pfeilrichtung ist jedenfalls eigenartig. Methodische Winke sind reichlich eingestreut und machen die Arbeit lesenswert.

Die Anschaulichkeit im geometrischen Anfangsunterricht der mittleren Klassen hat **K. Liewald** (Realschule zu Görlitz. Progr.-No. 298) zum Gegenstande einer sehr gründlichen, fast erschöpfenden Untersuchung gemacht. Diese erstreckt sich auf die Zusammenstellung der verschiedenen Veranschaulichungsmittel (Zeichnen, Farbendarstellung, graphische Darstellungen, bewegliche Modelle, unmittelbare Veranschaulichung an Gegenständen des täglichen Lebens) und auf deren Anwendung auf den einzelnen Stufen des durch die amtlichen Lehrpläne vorgeschriebenen Lehrganges. Besonders wertvoll sind dabei die Hinweise auf die Bezugsquellen der benutzten Modelle.

Auf der letzten westfälischen Direktorenkonferenz 1907 wurde in einem der angenommenen Leitsätze darauf hingewiesen, daß die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens auch durch Heranziehung stereometrischer Beziehungen im gesamten planimetrischen Unterrichte zu erzielen sei. Die fast ausschließliche Betrachtung der Ebene im Unterricht der Mittelstufe ist in der Tat durch nichts gerechtfertigt. Nichts steht im Wege, beispielsweise den ersten Kongruenzsatz durch die Betrachtung zweier an einer Kante zusammenstoßender Dreiecke eines quadratischen Quaders vorzubereiten, ihn an diesem Körper gelegentlich auch beweisen zu lassen und ihn zum Nachweise der Gleichheit der Flächendiagonalen dieses Körpers zu benutzen. In ähnlicher Weise wird sich auch an allen anderen Stellen des planimetrischen Lehrganges dem vielbeklagten Mangel an räumlicher Anschauungsfähigkeit der Schüler entgegenarbeiten lassen. Eine völlig methodische Verbindung der Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie zu einer einheitlichen Raumlehre, wie sie **J. Schacht** (Mariengymnasium zu Posen. Progr.-No. 251) in seinem Leitfaden für den Unterricht der Mittelstufe durchführt, scheint aber doch etwas über das Ziel hinauszugehen, da manche Verknüpfungen erzwungen anmuten und der Lehrstoff für die mittleren Klassen stark überbelastet ist.

Pfitzner, P. (Gymnasium z. heiligen Kreuz zu Dresden. Progr.-No. 703), hat 19 stufenmäßig fortschreitende Aufgaben aus der Planimetrie zusammengestellt, bei denen es sich um diejenigen Gestaltungen des Apollonischen Problems handelt, wo ein Kreis zu suchen ist, der drei gegebene Halbkreise berührt; desgleichen

16 Aufgaben, aus der Trigonometrie, die die Spiegelung eines Lichtstrahles an den Seiten eines Dreiecks oder Vierecks behandeln. Den Aufgaben sind die Lösungen hinzugefügt, der letzteren Gruppe auch die Determinationen, die in ihrer vollständigen Durchführung auch dem Fachmanne recht bemerkenswerte Einblicke gewähren. Zweck dieser Zusammenstellung ist es, den didaktischen Wert zusammenhängender Aufgabengruppen im mathematischen Unterricht darzutun. Durch die Verbindung einer größeren Zahl von Aufgaben zu einer Einheit soll den schwächeren Schülern das Gefühl des Rätselratens genommen werden; sie sollen sehen, wie im glatten Fortschreiten vom Leichten zum Schwereren einfache, klare Gedankengänge zu vollziehen sind, und so zum scharfen, geordneten Denken erzogen werden. Gleichzeitig aber wollen die Determinationen die besser Begabten zum wissenschaftlichen Denken anleiten.

Einige kleine Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der ebenen und sphärischen Trigonometrie lieferte **Schmehl, Chr.** (Oberrealschule zu Darmstadt. Prog.-No. 841).

Eingehendem Studium mag die Arbeit von **Prüsmann, R.** (Leibnizgymnasium zu Berlin. Prog.-No. 72) über lineare Gravitationsprozesse empfohlen werden. Wie die in recht deutlicher Sprache abgefaßte Einleitung lehrt, verfolgt die Abhandlung einen didaktischen Zweck, nämlich an einem Beispiele zu zeigen, wie man etwas mehr Natur in die Schulmathematik hineinbringen kann, um die gebildeten Leser an das Verständnis der mathematisch-physikalischen Literatur wieder heranzubringen. An die Stelle „der Planimetrie mit ihrer Plattheit und der Stereometrie mit ihrer Starrheit" möchte er eine mathematische Anschauungslehre setzen als formale Vorbereitung für alle Naturwissenschaften, möchte er nur diejenigen Sätze und Aufgaben der Schulmathematik berücksichtigt wissen, die unsere Naturerkenntnis zu erweitern imstande sind, und wohl auch erst dann, wenn die Natur die Lösung der Probleme fordert. Unter Anwendung dieser methodischen Grundsätze entwickelt der Verfasser in überaus klarer Weise das lineare Dreikörperproblem.

Die in früheren Programmbeilagen (1898, No. 632 u. 1905, No. 726) begonnenen Tafeln zum mathematischen Unterricht setzte **Sachs, J.** (Gymnasium zu Baden-Baden. Prog.-No. 794) diesmal fort durch Aufstellung der Quadrate aller ganzen Zahlen von 1—10 500 und durch die überaus wertvolle Zusammenstellung aller rationalen schiefwinkligen Primdreiecke.

Über die Grenzen der Schulmathematik reichen folgende Arbeiten hinaus:

Morgenstern, A., (Luisengymnasium zu Berlin. Prog.-No. 74) Beiträge zur numerischen Lösung der Gleichungen fünften Grades.

Kluge, W., (Comenius-Gymnasium zu Lissa i. P. Prog.-No. 216) Besondere Systeme. Ein Beitrag zur Bestimmung von Determinanten.

Klein, H., (Evangelisches Gymnasium A. B. und Realschule zu Hermannstadt) Ausführung und Erläuterung von P. G. Lejeune-Dirichlets Abhandlung über die Reduktion der positiven quadratischen Formen mit drei unbestimmten Zahlen.

Uetzmann, R., (Realschule zu Hamm. Prog.-No. 965) Über den Zusammenhang der rationalen, trigonometrischen und elliptischen Funktionen.

Braasch, J., (Realschule vor dem Lübeckertore zu Hamburg. Prog.-No. 955) Historisches über die Simpsonsche Regel und deren Anwendungen.

Haentzschel, E., (Köllnisches Gymnasium zu Berlin. (Prog.-No. 70) Über ein orthogonales System von bizirkularen Kurven vierter Ordnung.

Lersch, A., (Realgymnasium zu Tarnowitz. Prog.-No. 288) Über Zentrum und Achse polarreziproker Dreiecke (Fortsetzung).

Schlamp, A., (Neues Gymnasium zu Darmstadt. Prog.-No. 828) Die Entstehung der Kegelschnitte nach Maclaurin und Graßmann.

Dieck, W., (Realprogymnasium zu Sterkrade, Rheinland. Prog.-No. 644) Zur Klassifikation der Punktepaar- und Kegelschnitt-Büschel.

Kostka, C., (Gymnasium und Realgymnasium zu Insterburg. Prog.-No. 5) Tafeln für symmetrische Funktionen bis zur elften Dimension mit kurzen Erläuterungen.

Als Ergänzung seiner vorjährigen Programmabhandlung „Die Osterberechnung in alter und neuer Zeit" brachte **Bach, J.,** (Bisch. Gymnasium zu Straßburg i. E. Prog.-No. 688) eine übersichtliche Darstellung der so wenig bekannten, auf der genauen Beachtung der astronomischen Erscheinungen aufgebauten Zeit- und Festrechnung der Juden. Besonders wertvoll ist die Arbeit durch eine leichtverständliche Ableitung und Vereinfachung der von Gauß im Jahre 1802 aufgestellten, für die jüdische Passahbestimmung berechneten Osterformel.

Baldauf, G., (Gymnasium Albertinum zu Freiberg. Prog.-No. 708) brachte wieder eine Fortsetzung seiner Übersetzung aus Keplers neuen Astronomie, **Plasmann, J.,** (Paulinisches Gymnasium zu Münster i. W. Prog.-No. 463) weitere Beobachtungen veränderlicher Sterne.

Die vortreffliche Arbeit über Astronomie in der Schule setzte **Gnau, E.,** (Gymnasium zu Sangerhausen. Prog.-No. 324) in diesem Jahre fort. In Anknüpfung an die anderen Disziplinen, insbesondere an die Mathematik und die physikalische Erdkunde, aber auch an die humanistischen Fächer, behandelte er im Anschlusse an das Lehrpensum der Quarta und Untertertia in sehr ansprechendem Verfahren die Aufgabe, die Erdkugel im Raume und die Orte der Erde nach ihrer solaren Lage zu orientieren. Auch hier wird an dem geozentrischen Standpunkte noch festgehalten. Die Vertreter aller Unterrichtsgebiete mögen aus dem Schriftchen die Veranlassung entnehmen, auch in ihren Lehrstunden einmal aus dem Schulzimmer hinaus- und hinaufzublicken zum gestirnten Himmel, dessen Bewegungen „Zeiten und Zonen, Wetter und Wogen" beherrschen.

2. Physik und Meteorologie.

Die naturwissenschaftlichen Fachlehrer des Realgymnasiums zu Halberstadt (Prog.-No. 333) **Nordmann, M.** und **Wedde, H.** beschrieben in der Programmbeilage den Anschluß des physikalischen und chemischen Unterrichtszimmers an das städtische Elektrizitätswerk.

Zwei Arbeiten beschäftigen sich mit den Erfahrungen, die mit der Einrichtung von physikalischen Schülerübungen gemacht worden sind. **Höhnemann, E.,** (Gymnasium nebst Realschule zu Landsberg a. d. Warthe. Prog.-No. 94: Die physikalischen Schülerübungen am Gymnasium) zeigt uns, wie man auch

am Gymnasium ohne Beeinträchtigung oder Verschiebung der Aufgaben und Ziele dieser Anstalten den Schülern die Freude gewähren kann, Gesetze auf eigene Erfahrung zu stützen. Er wendet sich namentlich gegen die verbreitete Ansicht, daß zu den Übungen überall ein besonderer Arbeitsraum erforderlich sei. Am Gymnasium, wo man sich etwas nach der Decke strecken muß, geht es auch ohne das, wie die dreijährige Erfahrung des Verfassers beweist, der, von dem rechten Geiste beseelt, es nicht verschmähte, draußen einmal mit Theodolith und Meßkette im freien Gelände Messungen vorzunehmen oder bei Sonnenschein und blauem Himmel dem Physikzimmer den Rücken zu kehren, geologische Streifzüge durch die Umgebung zu unternehmen und auf kartographische Geländedarstellungen durch Meßtischblätter und Generalstabskarten einzugehen. Neben dem physikalischen Experimente sind solche Abschweifungen je nach Gelegenheit und Neigung von ganz besonderem Werte. Nur keine lehrplanmäßige Festlegung für einen Unterricht, der der freien Selbstbetätigung und Selbsterziehung gewidmet ist! — Auch die andere Arbeit: Die Bedeutung des physikalisch-chemischen Unterrichts und seine Förderung durch praktische Schülerübungen von **Milau, P.** (Realschule zu Kreuznach. Prog.-No. 666) will ermutigen, trotz ungünstiger Umstände einen Versuch mit der Einführung solcher Übungen zu machen. Der Verfasser hat die Übungen — allerdings bei kleinen Klassen mit höchstens 16 Schülern — eng an den Unterricht angeschlossen. Über die Art der Ausführung finden wir in der Arbeit genaue Angaben. Der Erfolg war hier wie auch anderwärts sehr befriedigend. Sehr deutlich traten während der praktischen Arbeit bei einzelnen Schülern im Verständnis physikalischer und chemischer Begriffe und Gesetze Lücken hervor, die wohl ohne die Übungen nie zutage gekommen, also auch nie beseitigt worden wären. Darin liegt eben die Erleichterung für Schüler und Lehrer bei praktischer Arbeit am Gerät.

Zur experimentellen Bestätigung des Grundgesetzes der Dynamik, wonach eine konstante Kraft gleich dem Produkt aus der bewegten Masse und der Beschleunigung ist, lieferte **Troje, O.** (Altstädtisches Gymnasium zu Königsberg O.-Pr. Prog.-No. 8) wertvolle Untersuchungen. Die Ausführung aller Versuche wird bekanntlich meistens erschwert durch störende Nebenwirkungen und -Einflüsse (Reibung usw.), die man gewöhnlich außer Betracht läßt, deren genaues Studium aber erst das Gesetz mit Präzision in Erscheinung treten läßt. Die genaue Feststellung aller Fehlerquellen bei den Bestätigungsversuchen des dynamischen Grundgesetzes hat nun der Verfasser für vier verschiedene Methoden — mit der Atwoodschen Fallmaschine, mit dem Schienenapparate von Höfler und den Anordnungen von Pfaundler und Wiechert — vorgenommen. Die besten Ergebnisse bei leichter Handhabung lieferte immer noch die Atwoodsche Fallmaschine, vorausgesetzt, daß alle vorhandenen Trägheitsmomente und Reibungskräfte nach zuverlässigen Methoden vorher genau ziffernmäßig ermittelt wurden.

Kircher, E., (Realgymnasium zu Saalfeld. Prog.-No. 922) berichtete über seine im Anschlusse an die Arbeiten von Gockel und von Elster und Geitel (cf. auch Jahrgang VII, S. 166 dieser Monatschrift) vorgenommenen ergebnisreichen Messungen der Elektrizitätszerstreuung in Saalfeld im Jahre 1907

und über die Ergebnisse der Untersuchungen über Radioaktivität der Bodenarten in der Umgebung des Beobachtungsortes.

Von **Hochheim, F.,** (Oberrealschule zu Weißenfels. Prog.-No. 356) liegt der erste Teil einer Elementaren Theorie der Wechselströme als „Beitrag zur Behandlung der Wechselströme in der Oberstufe der Realanstalten" vor. Da die Darbietung doch wohl recht weit über die Elemente hinausgeht, verlangt der Verfasser zunächst eine Umgestaltung des mathematisch-physikalischen Unterrichts, in Ausführungen, die seiner Begeisterung für sein Spezialgebiet ein gutes Zeugnis ausstellen.

Bunkofer, W., (Gymnasium zu Wertheim a. M. Progr.-No. 810) beschreibt einen von ihm konstruierten Apparat für Beobachtung der Luftdruckschwankungen mit sehr starker Vergrößerung. Die Hoffnungen, die der Verfasser an seine Erfindung knüpft, werden sich kaum verwirklichen.

In zahlreichen höheren Lehranstalten findet man jetzt die synoptischen Wetterkarten ausgehängt, aber trotz des Min.-Erl. vom 19. Oktober 1901, der auf die Wichtigkeit des Studiums der Meteorologie hinwies, bleiben Fragen, die man an die Schüler über Zweck und Inhalt dieser Karten richtet, meistens unbeantwortet. Die junge Wissenschaft der Meteorologie fand eben die Lehrstunden an unseren höheren Schulen schon alle reichlich besetzt. Auch mag es den Lehrern selbst an den nötigen Anleitungen fehlen. Hier hilft die Arbeit von **Bauer, G.** (Gymnasium und Realschule zu Greifswald. Prog.-No. 187): „Ein Beitrag zur Förderung des Unterrichts in der Meteorologie" in bester Weise aus. In sehr ansprechender, klarer Darstellung erzählt uns der Verfasser, wie er die Schüler zu Wetterbeobachtungen anleitet, indem er sie erstens selbst Beobachtungen am Barometer, Thermometer, Hygrometer und am Regenmesser anstellen läßt — das sind ja auch physikalische Schülerübungen — und sie dann zweitens fortgesetzt anweist, die Wetterkarten zur Beobachtung und Erklärung des Witterungsganges und zur rechnerischen Bestätigung der aufgestellten Witterungsgesetze zu studieren. Nicht nur den naturwissenschaftlichen sondern auch den geographischen Fachlehrern sei die Arbeit zum Studium bestens empfohlen.

Sassenfeld, M., (Gymnasium zu Sigmaringen. Prog.-No. 608) bot ein in großen Umrissen entworfenes und auch für Schüler des Gymnasiums leicht verständliches Bild von den Methoden und Ergebnissen der Erforschung des Luftmeeres mittels Ballon und Drachen. Es kommen hier vor allem die Berliner Luftfahrten in Betracht, die Unternehmungen der internationalen Kommission für wissenschaftliche Luftschiffahrt unter Leitung des Straßburger Professors Hergesell und die seit 1905 von Richard Aßmann geleiteten Arbeiten des Königl. preußischen aëronautischen Observatoriums zu Lindenberg.

3. Naturgeschichte.

Der Schwierigkeit, für den Unterricht in der Biologie auf der Oberstufe der höheren Schulen Raum zu schaffen, will man vielerorts dadurch begegnen, daß man den biologischen Lehrstoff auf die Physik und die Chemie möglichst zu verteilen sucht. Diesen Versuchen steht **Höck, F.,** (Realgymnasium zu Perleberg. Prog.-No. 131) in seiner Schrift über Natur- und Erdkunde auf der Ober-

stufe der Realgymnasien etwas zweifelnd gegenüber. Allerdings lassen sich auch nach seiner Meinung mancherlei Einzelfragen, so aus der Mineralogie und Geologie, der allgemeinen Erdkunde, der Sinnes- und Pflanzenphysiologie, an Physik und Chemie anknüpfen, aber es bleiben doch auf diese Weise, wie Höck im einzelnen ausführt, weite Gebiete unberücksichtigt, für die ein selbständiger Unterricht schließlich nicht entbehrt werden kann. Für diesen verlangt er in jeder der drei oberen Klassen zwei Wochenstunden, je eine für die Erdkunde und für die Biologie. Ohne erhebliche Änderung des Lehrplanes würde sich eine dieser Stunden der Mathematik entziehen lassen. Als Stoff für den biologischen Unterricht schlägt er für O II allgemeine Pflanzen- und Tierkunde, für U I Verbreitung der Lebewesen, für O I Verwandtschaftslehre und Entwicklungslehre vor. Ein Vergleich der gemachten Vorschläge mit anderen ähnlichen schließt die gerade jetzt gewiß allen Fachlehrern willkommene Arbeit, die durch Angabe eines reichen Quellenmaterials noch besonders wertvoll ist.

Garbsch, M., (Oberrealschule zu Breslau. Prog.-No. 290) hat aus der bekannten Literatur über pflanzenphysiologische Versuche solche für die unteren Klassen ausgewählt und eigene hinzugefügt. Die Auswahl ist sehr gut getroffen; die meisten Versuche erfordern nur wenig Zeit, lassen sich daher innerhalb einer Unterrichtsstunde durchführen. Sie lassen sich am besten an Pflanzenbeschreibungen anknüpfen, bringen die Haupterscheinungen der pflanzlichen Lebensvorgänge zur Darstellung und entlasten so wesentlich das Pensum der Gymnasial-Untertertia. Der kleinen Arbeit ist die weiteste Verbreitung zu wünschen.

Geisenheyner, L., (Gymnasium zu Kreuznach. Prog.-No. 592) brachte eine Fortsetzung seiner Wirbeltierfauna von Kreuznach unter Berücksichtigung des ganzen Nahegebietes. Der vorliegende Teil, der 14 Familien der Vögel umfaßt, zeigt wie auch die früheren Teile des Verfassers vortreffliche Gabe, auch systematische Lehrstoffe ansprechend darzubieten.

Einen Beitrag zur Molluskenfauna der Umgebung von Kreuzburg O.-S. brachte **Schimmel, F.,** (Gymnasium zu Kreuzburg O.-S. Prog.-No. 257) durch den Nachweis von 63 verschiedenen Arten.

Die Floristik hat **Bensemann, H.,** (Ludwigs-Gymnasium zu Köthen. Prog.-No. 890) auf Grund 20-jährigen Studiums bereichert durch eine Flora der Umgegend von Köthen.

Ein Verdienst um die Naturdenkmalspflege hat sich **Neumann, R.,** (Gymnasium zu Bautzen. Progr.-No. 701) durch seine Monographie über einen aussterbenden deutschen Waldbaum erworben. Aus Leben, Sage und Geschichte der Eibe erzählt er in allgemein verständlicher Darstellung so anziehend, daß seine Arbeit recht viele Leser finden wird. — Das gleiche gilt von der mit Abbildungen reich geschmückten Arbeit **Schubes, Th.,** (Realgymnasium am Zwinger zu Breslau. Prog.-No. 279): Aus der Baumwelt Breslaus und seiner Umgebung. Der Verfasser hat darin zur Belebung des Unterrichts und zur Förderung der Freude an der Natur alle Spaziergänge und Halbtagsausflüge in Breslaus Umgebung zusammengestellt, auf denen durch Größe, Schönheit oder Eigenart des Wuchses auffallende Bäume zu beobachten sind. Hoffentlich wird die Arbeit

zu ähnlichen Schilderungen in bezug auf andere Städte anregen. — Einen weiteren Beitrag zur Naturdenkmalpflege lieferte **Votsch, W.,** (Obereralschule zu Delitzsch. Prog.-No. 341): Aufbau und Vegetation des Moores von Mockrehna.

Neben weiteren Beiträgen zur Kenntnis der Anpassung der Farne an verschiedene Lichtstärke hat **Lämmermayr, L.,** (k. k. Staatsgymnasium in Leoben) uns in einigen Musterexkursionen Leoben und seine Umgebung im Dienste des naturwissenschaftlichen Anschauungsunterrichtes geschildert. Unter Hinweis darauf, daß es dem seinen Wirkungsort so oft wechselnden Lehrer häufig recht schwer fällt, sich mit der Flora, Fauna und den geologischen Verhältnissen des Schulortes hinreichend vertraut zu machen, machte der Verfasser den höchst beachtenswerten Vorschlag, an jeder Anstalt alle die Flora der Umgebung und die Praxis des botanischen Unterrichts überhaupt betreffenden Beobachtungen und Erfahrungen aufzeichnen und archivmäßig hinterlegen zu lassen. Damit könnte jeder neueintretende Lehrer auf dem Fundamente, das er vorfindet, an der Verwertung und Erschließung der heimatlichen Landschaft — unbeschadet seiner individuellen Neigung — weiterbauen und damit auch der reinen Wissenschaft nicht zu unterschätzende Dienste leisten.

Berlin. J. Norrenberg.

Zeichen- und Kunstunterricht.

Knobloch, Hermann, Über die Reform im Zeichenunterricht. Breslau 1908. Katholische Realschule. 26 S. 8°. Prog.-No. 293.

Die Schrift gibt die lesenswerte Darstellung eines Zeichenunterrichts nach den neuen Lehrplänen, unter Hinzufügung einiger Schülerzeichnungen. Der Verfasser läßt es sich zugleich angelegen sein, die mancherlei gegen die neuen Wege erhobenen Einwendungen unter Hinweis auf seine praktischen Erfahrungen zu entkräften. Besonders sei auf die auch in dieser Schrift niedergelegte überall gemachte Beobachtung hingewiesen, daß nicht wenige im Zeichnen fleißige Schüler durch die Erfahrung, daß ihnen ihr Fleiß im Zeichnen nicht in gleicher Weise angerechnet wird, wie der in den sogenannten Hauptfächern, dem Zeichnen allmählich entfremdet werden. Man vergleiche damit die Ausführungen von H. Borbein in Heft 11, 1908, wo sie von leitender Seite eine Bestätigung finden.

Rosenkranz, W., Wie kann das Zeichnen in den anderen Unterrichtsfächern angewendet werden? Saarlouis 1908. Gymnasium. 16 S. 4°. Prog.-No. 606.

Der Verfasser begründet eingangs die Forderung sowohl einer Konzentration als auch der Anschaulichkeit des Schulunterrichts und weist sodann auf die Bedeutung des Zeichnens in dieser Richtung hin, das neben dem gesprochenen Worte als Veranschaulichungs- und Ausdrucksmittel größere Beachtung finden müsse. Es wäre zu wünschen, daß sowohl diese allgemeinen wie die diesen folgenden Ausführungen über die einzelnen Lehrfächer bei den Vertretern derselben Würdigung finden möchten. Sie behandeln: Religion, Deutsch, Latein und Griechisch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Naturwissenschaften.

Schultz, O., Die wichtigste Grundlage der Fähigkeit, nach der Natur zu zeichnen. Delitzsch 1908. Oberrealschule. 19 S. 4°. Prog.-No. 341.

Der Verfasser bietet in seiner Arbeit sowohl über das Sehen wie über Farbenblindheit, über Raum- und Formvorstellung und verschiedenes andere Beachtenswertes und so darf sie als lesenswert empfohlen werden. Es muß aber meines Erachtens zu einer rein äußerlichen Auffassung, zu einem mechanischen Abschreiben der Natur führen, wenn der Verfasser als Grund- und Eckstein des Zeichnens nach der Natur die Auffassung der Winkel, des Richtungsverlaufes aller Linien und Punktreihen, aufstellt und einen Winkelmesser benutzt wissen will, um das mechanisch richtige Zeichenresultat zu erreichen. Sicher führt des Verfassers Weg zu einem großen Prozentsatz richtiger Zeichnungen, ob aber zu einer lebendigen, inneren, die Menschenseele bereichernden Auffassung der Natur, das erscheint mir doch zweifelhaft.

Kuhlmann, Fritz, Zeichenunterricht und Heimatstadt. Altona 1907. Realgymnasium. 48 S. 4°. Prog.-No. 354. (Zugleich als Buch erschienen im Verlage A. Müller-Fröbelhaus-Dresden. 2 M.)

Der Unterzeichnete als Verfasser dieser Arbeit ist bemüht gewesen, seinen Unterricht von den teuren käuflichen, aus der lebendigen Umgebung losgelösten toten Modellen zu befreien, ihn in direkter Verfolgung seines höchsten erziehlichen Zweckes als Mittel zu benutzen, die Jugend zur Liebe zu Natur und Heimat und zur scharfen, lebendigen und zugleich genießenden Auffassung ihrer Umgebung zu erziehen. Die Abhandlung sucht unter Beigabe vieler (ca. 60) Schülerzeichnungen ein Bild dieses Unterrichts zu geben.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Gesangunterricht.

Als ein Zeichen der Zeit ist der Umstand freudig zu begrüßen, daß sich die Programmabhandlungen mehren, welche den Schulgesang zum Gegenstand haben. Die Gesanglehrer ergreifen selbst das Wort, um dem Gesangunterricht die Wertschätzung zu erringen, die ihm gebührt, nicht zuletzt aber auch, um ihre Fachgenossen anzuregen, ihrem Lehrgegenstande die rechte Behandlung zuteil werden zu lassen. In dieser Richtung bewegen sich die beiden Abhandlungen: „Zur Methode des Gesangunterrichts an höheren Schulen“ von **Wenner** (Königliches Gymnasium in Bonn, Prog.-No. 560) und „Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung im Gesangunterricht an höheren Schulen“ von **Julius Steger** (Oberreal- und Landwirtschaftschule in Flensburg, Prog.-No. 379).

Wenner klagt, wie viele es tun, daß der Gesangunterricht in der Schule „zum Stiefkinde geworden ist“, und daß er infolge „der stiefmütterlichen Behandlung in den Augen unsrer Jugend an Wertschätzung verloren hat.“ Als Beweis für diese Behandlung führt er den Mangel „der Feststellung der Lehraufgabe“ an. Sollte dies der einzige Beweisgrund sein? Aber trotzdem ist Wenner kein Pessimist. Er

hofft zunächst auf das Interesse der Schulbehörden (und damit hat er wohl recht. D. Red.) und schildert dann frisch und fröhlich in vortrefflicher Weise, wie er den Gesangunterricht gehandhabt wissen will. Stimmpflege, Stimmbildung, Klangbildung, Atmung, Aussprache, Anleitung zum Singen nach Noten, der Übungsstoff und schließlich der Chorgesang wird von ihm eingehend besprochen, und es ist eine Lust, seine Ausführungen zu lesen. Dieselben gipfeln in dem Satze: „Singen und zwar recht viel singen unter beständiger sorgfältiger Anleitung zum bewußten Singen, zum Schönsingen: das ist die Arbeit in der Gesangstunde, alles übrige störendes Beiwerk" (S. 12). Dabei verfällt er nicht etwa in den Fehler der „Vororgelmethode", sondern das Verständnis unserer Notenschrift ist ihm „die Voraussetzung für die gesangliche und musikalische Ausbildung" der Schüler. Es kommt ihm nicht nur auf die Leistung an sich an, sondern vor allem darauf, „wie dieselbe zustande gekommen ist" (S. 7). Besonders bemerkenswert und — anerkennenswert ist der Standpunkt: „Die Anleitung (zum Treffen) hat davon auszugehen, den Schüler innerhalb einer bestimmten Skala die Stufen treffen zu lehren." Erst nachher läßt er die Unterscheidung von ganzen und halben Stufen folgen. Wenner geht so viel als möglich den rein theoretischen Übungen aus dem Wege: „Die abgerundete Vorlage, das Lied, tritt in den Mittelpunkt aller Übungen" (S. 12), und wie das zu geschehen hat, zeigt er in eingehender Weise S. 13—16. Endziel ist ihm bei alledem ästhetische Bildung (S. 16). Zu leicht nimmt er es mit der Behandlung des Rhythmus (S. 11). Der Raum gebietet mir, mich kurz zu fassen, doch auf eines möchte ich noch hinweisen. S. 15 sagt Wenner: „Der Lehrer muß vorsingen, fleißig vorsingen; Beschreibungen versagen hier." Damit trifft er den Nagel auf den Kopf. Freilich ist wohl hierbei noch hinzuzufügen: Möchten doch alle Gesanglehrer vorsingen können! Ich bin überzeugt, daß es besser mit dem Gesangunterricht an den höheren Schulen stehen würde, wenn die Ausführungen Wenners von allen Gesanglehrern in die Tat umgesetzt würden. Möge es geschehen! Das ist mein aufrichtiger Wunsch.

Eine nicht leichte, aber um so verdienstlichere Aufgabe hat sich Jul. Steger in seiner Abhandlung gestellt: Er will die Gesanglehrer für die Methode Jaques-Dalcroze mobil machen. Der Schweizer Jaques-Dalcroze ist bei uns kein Fremder mehr; seine Methode hat hier viele warme Verehrer und auch manchen Vertreter gefunden. Aber wie sie selbst in den Schweizer Schulen bisher verhältnismäßig wenig Eingang gefunden hat, so sträuben sich auch bei uns fast alle Schulgesanglehrer gegen ihre Einführung und zwar zum Teil aus Überzeugung, zum Teil auch aus — Unkenntnis. Der Grund hierfür ist darin zu erblicken, daß diese Methode sehr viel Zeit und ein ausgesuchtes Schülermaterial erfordert. Sie eignet sich deshalb in ihrem ganzen Umfange weniger für öffentliche Schulen — Steger behauptet S. 48 das Gegenteil —, als vielmehr für Musikschulen, in denen jenes Material vorhanden sein kann, und so ist sie auch in vielen solcher Institute mit bestem Erfolge eingeführt worden. Wer aber diese Methode kennt, ja wer vielleicht den Mann Jaques-Dalcroze selbst kennt wie der Unterzeichnete, der wird von der Auffassung durchdrungen sein, daß auch der Schulgesanglehrer an ihr nicht ohne weiteres vorüber gehen kann. Sie enthält so viel Ausgezeichnetes, daß sie von einem Gesanglehrer beachtet werden muß, wenn er sich nicht selbst ins

Hintertreffen stellen will. Und darin liegt nun das Verdienstliche der Stegerschen Abhandlung, daß sie die ganze Methode so kurz als möglich und doch klar und umfassend in ihren Hauptmomenten dem Lehrer vor Augen führt. Von den Zielen und Aufgaben des Gesangunterrichts, wie sie Jaques-Dalcroze feststellt, ausgehend, bespricht Steger die Hauptpunkte der Methode, die rhythmische Gymnastik und den Solfège-Kursus, um schließlich sich eingehend über „die Eingliederung derselben in den Gesangunterricht einer höheren Lehranstalt" zu äußern. Viele werden bei diesem oder jenem Punkte mit dem Kopf schütteln, z. B. bei der Forderung von 2—3 Jahren für die rhythmische Gymnastik oder bei der Behandlung der ganzen und halben Tonstufen — siehe vorige Abhandlung —, aber größer wird die Zahl derer sein, die sich durch Steger anregen lassen, sich genauer mit der Methode zu beschäftigen, um dann vieles daraus in ihrem Unterricht zu verwerten, z. B. die schärfere Heranziehung des rhythmischen Elementes. Steger will den Unterricht in der Rhythmik in die Vorschule verlegt haben. Wir wollen mit ihm hoffen, daß dies bald geschehen kann, und ich glaube, wir dürfen es hoffen. Ist das erreicht, und wird auch in den unteren Klassen der Volksschulen, aus denen zurzeit noch die größte Zahl unserer Sextaner hervorgeht, der Gesangunterricht immer intensiver betrieben — die Anzeichen hierfür mehren sich —, so wird in den höheren Schulen manche der Jaques-Dalcrozeschen Forderungen erfüllt werden können, sicher zum Gedeihen unseres Gegenstandes. Möge die Stegersche Schrift viele Leser und Beherziger finden.

Berlin. Georg Rolle.

III. Bücherbesprechungen.

Müller, Hugo, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. Gießen 1907. Alfred Töpelmann. VI u. 142 S. 2,40 M.

Im Jahrgang IV, S. 544 dieser Monatschrift ist schon eine Schrift desselben Verfassers über die Entwicklung des höheren Schulwesens angezeigt worden, die seine Stellung als Freund des humanistischen Gymnasiums ebenso wie seine einsichtige Beurteilung der letzten Entwicklungsstadien dartat. Das neue Buch hat es wesentlich zu tun mit der Bekämpfung derjenigen Bestrebungen, die auf eine Wiederannäherung der Organisationstypen weniger als auf eine gemeinsame, aus einer Wurzel hervorgehende Vorbildung für die höheren Lehranstalten abzielen. Diese Bestrebungen, die die allgemeine Volksschule zur einzigen Eingangspforte für alle Bildungsmöglichkeiten erheben wollen, die daher vor allem die Abschaffung der Vorschulen fordern, gehen bekanntlich, abgesehen von einigen Theoretikern, von den Kreisen der Volksschullehrer aus. Der Verfasser ist nun mit Erfolg bestrebt, das Utopische dieser Bestrebungen nachzuweisen. Er zeigt, wie die konsequente Durchführung des Gedankens ohne einen Umsturz unserer ganzen Gesellschaftsordnung nicht möglich sein würde, wie sie weder zur Herstellung des sozialen Friedens beitragen, noch einen Zustand höherer sozialer Gerechtigkeit herbeiführen würde. Er weist nach, wie einzig und allein nach den verschiedenartigen Anforderungen, die die Mitarbeit an der vielgestaltigen Kulturaufgabe an die Vorbildung der heranwachsenden Jugend stellt, die Schulen organisiert werden können, und zeigt, daß, während die Volksschulen für das praktische Leben vorbereiten, die höheren Schulen ihre Zöglinge von unten herauf allmählich zum wissenschaftlichen Arbeiten tüchtig machen wollen. Die Einheit des gesamten Unterrichts beruhe daneben auf den allgemeinen Werturteilen, der gleichen patriotischen, ethischen und menschlichen Grundstimmung, die sich mit jeder Sonderbildung vertrage und durch jede hindurchklingen müsse. Häufig genug seien die Einheitsschulbestrebungen auch verkappt der humanistischen Bildung feindlich, während doch die Kenntnis der Antike immer noch die wichtigste Angelegenheit der abendländischen Menschheit sei. Daraus folge freilich nicht, „daß alle Gebildeten durch die Schule der klassischen Sprachen hindurchgehen müssen, wohl aber, daß unter ihnen eine genügend große Anzahl von Männern vorhanden sein

muß, welche die Antike durch eigene Studien kennen und somit auch der Gesamtheit eine lebendige Kenntnis des Altertums zu vermitteln und zu verbürgen vermögen" (S. 79).

Wie wenig die Volksschule als solche sowohl wie auch die in ihr verbleibenden Schüler durch ihre Bestimmung zur allgemeinen Vorbildungsanstalt für alle Schichten der Bevölkerung gewinnen würde, wird überzeugend nachgewiesen und die Erfahrungen, die im Auslande mit dieser Organisation gemacht worden sind, werden kritisch gewürdigt.

In einem Schlußabschnitte werden „Zukunftsaufgaben unseres deutschen Schulwesens" behandelt. Neben der Empfehlung größerer Bewegungsfreiheit für die Schüler, individueller Ausgestaltung der einzelnen Schulgattungen, Zulassung privater Erziehungsanstalten von dem Gesichtspunkt als Versuchsstationen, wird besonders auf eine Verminderung der Zahl der Gymnasien gedrungen, die allein eine Rückwärtsrevision ihres Lehrplans ermöglichen würde. Der Verfasser ist der Ansicht, daß über kurz oder lang, die Schulverwaltungen sich zu diesem Schritte würden entschließen müssen. Denn in absehbarer Zeit werde sich unser deutsches Schulwesen „nochmals und noch ernstlicher als früher vor die schwerwiegende Entscheidung gestellt sehen, ob Vielheit oder Einheit der maßgebende Grundsatz einer Schulgestaltung sein soll". Er verlangt strenges Festhalten an den notwendigen Anforderungen an die Schüler, betrachtet die höhere Schule als Mittel der sozialen Auslese und, indem er eine übermäßige Erleichterung der Anforderungen als ein soziales Verbrechen bezeichnet, fordert er Rücksichtslosigkeit gegen unbefähigte Schüler. Anderseits weist er die Wege, die die Schule gehen kann, um sozial ausgleichend zu wirken. So sucht er überall zu praktischer Arbeit anzuleiten, von der Jagd nach Phantomen abzulenken.

Otto, Berthold, Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Groß-Lichterfelde 1907, Dürerstraße 25a. Verlag des Hauslehrers. 50 S. 0,30 M.

Der bekannte Pädagoge entwickelt in dem kleinen Heft die Grundanschauungen seiner in seiner Zeitschrift und in einer Reihe größerer Werke ausgeführten Methodik. So erscheint es geeignet, denjenigen zu orientieren, der mit den Bestrebungen des Verfassers noch nicht näher bekannt ist. Sie gehen darauf aus, daß die Kinder sich leiblich und geistig so entwickeln sollen, wie ihre natürliche Anlage es erfordert. Er sucht daher ihre Lernbegierde zu erwecken. Ist dies gelungen, so wächst jeder einzelne Geist von selbst aus dem eigenen Volkstum heraus, und dieses erscheint daher als die Wurzel aller geistigen Entwicklung. Folgerichtig erscheint dem Verfasser die Wertschätzung des fremdsprachlichen, namentlich des altsprachlichen Unterrichts für die Geistesbildung als übertrieben, obwohl er sich keineswegs als einen Feind des lateinischen und griechischen Unterrichts zeigt.

Fetter, Johann, Beiträge zur österreichischen Mittelschulreform. Wien 1907. A. Pichlers Ww. & Sohn. 42 S. 1 Kr.

Lose aneinandergereiht, wenn auch des Zusammenhanges nicht entbehrend, werden eine Anzahl von Gedanken vorgetragen, die sich auf die als notwendig erkannte Reform des österreichischen Mittelschulwesens beziehen. Vieles, was ge-

sagt wird, trifft mit Ansichten, Wünschen und Vorschlägen zusammen, die auch in Deutschland laut geworden sind: die Zusammendrängung des theoretischen Unterrichts auf den Vormittag, die Vereinfachung des Lehrstoffs, die Abschaffung des Drills und der Schablone („Der Drill ist bedingt durch die gleichmäßigen, in bestimmten Zeitabschnitten zu machenden Fortschritte, durch das im Amtswege vorgeschriebene Marschtempo". „Je intensiver der Drill, desto seichter und unfruchtbarer der Unterricht. Je mehr die Schüler gedrillt werden, desto weniger lernen sie arbeiten"), die Umgestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, für dessen Zustandekommen die gemeinsamen Ausflüge von großer Bedeutung sein würden, die Bedeutung der körperlichen Übungen und dergleichen mehr. Im besonderen den österreichischen Verhältnissen angehörend sind die Wünsche, die sich auf die Ausgestaltung der Realschulen zu achtklassigen Anstalten und auf die Gleichberechtigung ihrer Abiturienten mit denen der Gymnasien beziehen. Der Grundfehler des öffentlichen Schulwesens scheint dem Verfasser darin zu liegen, „daß die ganze Jugendzeit nur als Provisorium betrachtet wird, das einzig und allein dazu dient, sich auf einen anderen Lebensabschnitt vorzubereiten". Dieser Gedanke, der gar nicht neu ist, könnte wirklich, wenn nicht in den offiziellen Vorschriften, so doch gelegentlich ihrer praktischen Ausführung noch lebendiger werden. Er würde bewirken, daß das Urteil über Tun und Treiben der Jugend, wie die Anforderungen, die an sie gestellt werden, den natürlichen Verhältnissen besser entsprächen. Ironisch fährt der Verfasser fort: „Das reife Alter soll sich wieder auf das Greisenalter vorbereiten, und so wird man mit der Vorbereitung fertig, wenn das Leben zu Ende ist".

Pankow. Max Nath.

Lentz, Ernst, Pädagogisches Neuland. Ausgewählte Aufsätze und Vorträge. Berlin 1907. O. Salle. 172 S. 3 M.

Das Buch umfaßt 12 Aufsätze, z. T. Abhandlungen, die zwar aus der Zeitschrift für die Reform der höh. Schulen, der Deutschen Welt, dem Pädag. Archiv, der Monatschrift f. höhere Schulen abgedruckt, aber gerade durch diesen Neudruck erst zugänglich geworden sind. Deshalb ist dieser Neudruck mit Freude zu begrüßen. Besonders gilt das von den prächtigen Aufsätzen mit dem Titel: „Formale, grammatische und sachliche Bildung". Sie bringen den unwiderleglichen Nachweis, daß das „lateinische Extemporale kein Prüfstein geistiger Kraft" sei und fordern deshalb seine Abschaffung in der Reifeprüfung. Was das Extemporale verlangt, kann nämlich auch ein leerer Kopf leisten, weil nicht ein neuer Stoff mit dem vorhandenen geistigen Besitz in Beziehung zu setzen, sondern nur einem gegebenen Stoff eine neue Einkleidung zu geben ist. Psychologie und Sprachwissenschaft haben den Beweis erbracht, daß eine formale, durch altsprachlichen Unterricht zu erzielende Geistesbildung ein Unding ist. Die in verschiedenen Sprachen nicht übereinstimmenden Sprachformen beweisen schon, daß sie nicht logischer Überlegung ihr Dasein verdanken. Das Lateinische steht an Bestimmtheit und an Schärfe des Ausdrucks entschieden dem Deutschen nach. Aus all diesen Gründen sind Übersetzungen ins Lateinische auf der Oberstufe und in der Reifeprüfung ebenso entbehrlich wie die

Übersetzungen ins Griechische. — Diese Grundsätze werden noch weiter ausgeführt im 2. und 3. Aufsatz mit den Titeln: „Gegenwart und Zukunft des lateinischen Unterrichts auf den Gymnasien" und „Die Erfolge der lateinischen Lektüre unter den neuen Lehrplänen". Im letzteren Aufsatze beweist der Verfasser, daß die Klagen der Amtsgenossen, daß „schon jetzt die nötigen grammatischen Kenntnisse für das Lesen lateinischer Schriftsteller nicht mehr vorhanden seien", aus seiner Schulpraxis heraus als unbegründet zu bezeichnen seien.

Im 1. Aufsatz wird der Gedanke einer einheitlichen Mittelschule (Reformschule) psychologisch begründet, im 6. durch die Geschichte der Pädagogik verfolgt und gezeigt, daß gerade die Männer, deren Werk angeblich durch die Idee der einheitlichen Mittelschule zerstört sein sollte, diese Schulreform selbst empfohlen haben. — Aufsatz 9 tritt für die Einführung der Schulärzte, 4 (Schulreform und Schulgesundheitspflege) für Entlastung der schwachen Periode in der Entwicklung des Kindes bis zum 14. Jahre vom lateinischen Unterricht ein (nach Axel Keys „Die Pubertätsentwicklung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend").

Aber auch neue pädagogische Vorschläge für die Zukunft enthält das „Päd. Neuland", z. B. im 11. Aufsatz: „Hemmungen geistiger Tätigkeit". Solche Hemmungen sind zuerst in körperlichen Vorgängen zu suchen, sodann in Störungen des Empfindungslebens: in Mißerfolgen (Vernichtung des Selbstvertrauens), Angst (Man störe den Frohsinn des Kindes nicht!), auch im Gegenteil der Angst: Überschwang der Gefühle, Unruhe im Elternhaus. Als Heilmittel kommen zur Beseitigung der oben angeführten Übel: 1. Verminderung des Vielerlei im Unterricht, 2. das Nacheinander statt des Nebeneinander des Comenius, 3. Wahlfreiheit des Unterrichts in Betracht.

Ebenso bringt der 12. Aufsatz: „Vorschläge zur Steigerung unserer erzieherischen Tätigkeit" Neues: er empfiehlt, die Klassenlehrer sollten ihre Schüler als „bleibende Pfleger" durch die ganze Anstalt begleiten, auch wenn sie das Ordinariat in der Klasse verlieren, in die ihre Schüler später aufrücken. Als Hauptvorteil dieser Einrichtung wird der jahrelange Verkehr mit Schülern und Eltern angeführt. Der mitgeteilte Entwurf eines Personalblattes, wie sie hierzu vorgeschlagen werden, berichtet über 1. körperliches Befinden, 2. häusliche Verhältnisse, 3. eine Charakteristik des Schülers.

Aus all diesem erhält der Leser die Empfindung, daß der Titel „Pädagogisches Neuland" sehr berechtigt ist: an den meisten unserer höheren Schulen ist dies Neuland neu und unbekannt. Das Buch wird dazu beitragen, daß wir mit unseren Reformen schneller vorwärtskommen.

Charlottenburg. O. Keesebiter.

Aus einem Leben „voller Leuchten und Wunder". Zum Andenken an Martin Brennecke. Leipzig 1908. J. C. Hinrichssche Buchhandlung. 100 S. 1,20 M. geb. 2 M.

Ein Vater, ein auch in weiten Kreisen bekannter Arzt, gibt hier ein Lebensbild seines im 21. Jahre verstorbenen Sohnes und Auszüge aus dessen Briefen, vier Aufsätze des Sechzehnjährigen, dann Blätter aus dem Tagebuche des Schülers

und Studenten, die Ansprachen am Sarge und bei der Beerdigung, den Nachruf der Verbindung „Luginsland" in Tübingen und ein Verzeichnis der Bibliothek des Verstorbenen.

Auf den ersten Blick kommt einem der Gedanke, als habe diese Veröffentlichung mehr nur ein Familieninteresse und habe keine Bedeutung für weitere Kreise. Je mehr man sich in das Buch hineinliest, besonders wenn man zu den Briefen und Tagebuchblättern kommt, schlägt der Gedanke in sein Gegenteil um: man überzeugt sich, daß dieses Buch ein Stück wertvollen Menschenlebens ist, das anregend und von hoher Bedeutung für alle Erzieher und für die Zöglinge an unseren höheren Schulen ist. Das kurze Leben dieses Frühvollendeten ist reich an Segen für jeden, der damit in Berührung kommt. Nicht auf altkluge und selbstgefällige Gedanken stoßen wir in dem Büchlein, sondern auf bescheidene Äußerungen eines Kindes- und Jünglingsgemütes seltener Art und seltener Tiefe; das Ganze durchzieht ein poetischer Hauch, und wir haben das Gefühl, daß auf diesen Lebenslauf die Worte des Psalmisten: „wir bringen unsere Jahre zu, wie ein Geschwätz" nicht zutreffen. Eine junge Seele, voll und rein, tönt hier aus und gibt dem Erzieher von heute zu denken, ob nicht doch in unserer Jugend viel, sehr viel schlummert, was wir Lehrer nicht erwecken, weil wir so viel die Unbefangenheit stören und dazwischenreden mit unserer alten und veralteten Weisheit, während wir besser liebevoll horchen sollten auf jeden Klang, der frisch und ungezwungen aus jugendlichen Seelen tönt. Das können wir Alten aus diesem Buche lernen und noch manches andere dazu. Die Seminarleiter sollten doch ja dieses Buch in die Hände unserer jungen Lehrer geben. Sie werden reichen Gewinn daraus ziehen. Und ebenso sollten unsere Schüler es kennen lernen, um zu sehen, wieviel Seelenglück aus einem so schlichten Idealismus entspringt und wieviel Segen aus dem Quell echter und gesunder Frömmigkeit sprudelt. Und wenn unsere Schüler dann sehen, wie dieser junge Genosse schon früh hat dahingehen müssen vom Glauben zum Schauen, dann wird die Wirkung nicht ausbleiben, da die wehmütige Sonne des Tragischen über dem Ganzen scheint und die Seelen empfänglich für ernste und tiefe Eindrücke macht. Wie dieser junge Mensch sein Verhältnis zu Elternhaus, zur Schule und zur Universität auffaßt, das kann vorbildlich wirken: stille Freude an der Arbeit und am Leben wird das Ergebnis sein. Das Wort, das ein junger Freund des Verstorbenen von ihm aufbewahrt hat, gilt von dem Leben, das hier beschrieben ist und mag meinen Hinweis schließen: „Ein zitternd Harfenspiel, gerührt von einem verborgenen Meister, ist der Mensch; seine Aufgabe: die Saiten rein zu stimmen, daß sie nur in vollen, heiligen Harmonien erklingen können."

Berlin. A. Matthias.

Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Heinrich Spanuth in Hameln. Erster Jahrgang Heft 1—7 (Januar—Juli 1908). Verlag von Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen. 232 S. gr. 8°. Halbjährlich 3 M., Einzelheft 0,80 M.

Als „neue Folge der Katechetischen Zeitschrift", die zehn Jahrgänge erlebt hat, erscheinen seit Januar 1908 die „Monatsblätter für den evangeli-

schen Religionsunterricht". Gegenüber der grundsätzlich unparteiischen „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht", herausgegeben von Halfmann und Schuster (Reuther und Reichard, Berlin) zeigen diese Blätter unverhohlen die Tendenz freiheitlicher Reform. Die Liste der Mitarbeiter enthält nur Vertreter und Freunde der „modernen" Theologie und Religionswissenschaft, und das einleitende Wort des Herausgebers („Was wir wollen") läßt keinen Zweifel darüber, daß der Untertitel der Monatsblätter („Zeitschrift für Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung in Schule, Kirche und Haus") dahin zu verstehen ist: Nur auf dem Wege der Freiheit, nicht durch Aufbürdung der „schweren Last der Dogmatik früherer Jahrhunderte" ist in unserer Zeit ein Ausbau und eine Vertiefung des Religionsunterrichts zu erreichen. Etwas Neues bedeuten die Monatsblätter auch insofern, als sie dem Religionsunterricht auf allen Stufen, vom Elternhaus und der Volksschule bis zur höheren Schule dienen wollen.

Wer an der Existenzberechtigung eines solchen bewußt modernen Organs für den Religionsunterricht zweifeln wollte, dem sei z. B. die Lektüre der „Reformation", VII. Jahrgang, No. 23—26, empfohlen! Da wird für den Religionsunterricht der höheren Schulen rücksichtslose Bindung an das Bekenntnis, ja volle Verkirchlichung verlangt, eine „Reform", für die der katholische Religionslehrer mit seiner missio canonica Modell gestanden hat. Die Zustimmung, die dieses Programm bei der Partei findet, die vorerst und vielleicht noch auf lange Zeit in Preußen die Synodalmehrheit ausmacht, läßt keinen Zweifel darüber, daß es sich hier um mehr handelt als um wunderliche Einfälle. Die Monatsblätter stellen sich in den Dienst einer hohen Kulturaufgabe, wenn sie der Gefahr endgültiger Entzweiung von Religion und Wissenschaft, Religion und Kultur energisch entgegentreten, sie stellen sich auch in den Dienst wohlverstandener Interessen des Staates, wenn sie ihre Stimme dafür erheben, daß der Staat sich nicht einen so wichtigen Unterrichtszweig von der Kirche entreißen lasse und dadurch den Grund lege zu unlöslichen Konflikten.

Bei aller Einmütigkeit in den grundsätzlichen Fragen zeigen doch schon die sieben zuerst erschienenen Hefte, daß nicht nur der fundamentale Gegensatz gegen die „dogmatische" Schule, sondern auch Meinungsverschiedenheiten im eigenen Lager den Monatsblättern immer frischen Wind zuführen werden. Gegen den wesentlich geschichtlichen Religionsunterricht, für den H. Meltzer in Heft 1 eintritt, wendet sich in Heft 7 R. Kabisch; er fordert als Abschluß auf der Oberstufe eine systematische Unterweisung, d. h. ein „zusammenhängendes Glaubenszeugnis mit apologetischer Tendenz". Kabisch verlangt für dieses Bekenntnis keine Vollständigkeit, und das Bekenntnis soll subjektiv, nicht nur objektiv, persönlich, nicht nur kirchlich sein (S. 212). — Was bedeutet das „nicht nur"? Es paßt nur für den glücklichen Fall, daß man das objektive, kirchliche Bekenntnis als subjektives, persönliches Bekenntnis wirklich bekennen kann, also etwa für die Leser der oben erwähnten „Reformation". Wenn aber ein Konflikt eintritt? Es ist doch wohl Kabischs Ansicht, daß dann das Glaubenszeugnis nicht objektiv, sondern subjektiv, nicht kirchlich, sondern persönlich ausfallen muß! Das mittelparteiliche Rezept, man solle sich an dem kirchlichen Bekenntnis orientieren,

ihm aber „durch [rechten (?) freien Gebrauch der Form den Inhalt geben, deren (doch wohl: dessen) persönliche Aneignung dem Lehrer und seinen Schülern möglich ist“ (S. 213), ist gerade in unserer Zeit höchst bedenklich.

Es handelt sich in diesem Streit gar nicht um eine prinzipielle, sondern um eine methodische Frage, um eine Frage des Lehrplans. Meltzer verficht nicht etwa einen trockenen „Historismus“, er will auf dem Wege geschichtlicher Belehrung, vor allem durch die lebendige Darstellung der religiösen Genien, und durch die Wertung der geschichtlichen Tatsachen religiöses Interesse und Urteil, religiöse Überzeugung erzielen. Kabisch erhofft dasselbe vor allem von einem abschließenden „systematischen“ Unterricht; aber was Kabisch meint, ist nicht mehr systematisch, es ist nichts wesentlich anderes als das, was nach Meltzer bei Besprechung der kirchengeschichtlichen Lage der Gegenwart behandelt werden müßte (vgl. S. 216—223).

Eine Parallele zu diesem Streit bildet die Auseinandersetzung F. Heucks mit R. Peters über den „Historismus der neueren Theologie im Religionsunterricht der höheren Schulen“ (Heft 4). In Heft 5 und 6 hat Referent geschrieben über das Thema: „Der Religionsunterricht der Schule im Kampfe um seine Existenz“ (I. Möglichkeit des Religionsunterrichts. II. Interesse des Staates am Religionsunterricht der Schule. III. Interesse der Kirche am Religionsunterricht der Schule). In denselben Heften findet sich ein Vortrag Thrändorfs über „Jesus im lehrgesetzlichen und im geschichtlichen Religionsunterricht“. Der Aufsatz Kabischs über „Die Lehre von der Heiligen Schrift in der Volksschule“ (Heft 1) gibt B. Otto (Heft 5) und L. Krogmann (Heft 7) Anlaß zu ablehnenden und zustimmenden Thesen. Fügen wir hinzu, daß in Heft 1 Joh. Weiß das „Leben Jesu“ von D. F. Strauß würdigt und im Anschluß daran die noch ungelösten Aufgaben der Leben Jesu-Forschung präzisiert, daß in Heft 2 F. W. Foerster-Zürich religionspädagogische Betrachtungen gibt über „die Persönlichkeit Christi und die moderne Jugend“ und daß in Heft 7 K. Eger-Friedberg eine Abhandlung beginnt über das alte Problem des Verhältnisses von Gesetz und Evangelium in der religiösen Verkündigung und Belehrung („die religiöse Jugendunterweisung und die Freiheit eines Christenmenschen“), so dürfte bewiesen sein, daß die neue Zeitschrift in wissenschaftlicher Hinsicht einen lebensfrischen Anfang gemacht hat.

Die „Monatsblätter“ bringen auch eine Reihe praktischer Beispiele für den Religionsunterricht, teils bloß skizziert, teils in vollständiger Durchführung, sie enthalten Anregungen und Anfragen aus Schule und Haus, machen aufmerksam auf die einschlägige Literatur, berichten über Versammlungen u. a. und bringen endlich aus der Feder des Herausgebers eine wertvolle Chronik, die die für den Religionsunterricht bedeutsamen Ereignisse grundsätzlich beleuchtet.

Duisburg. Friedrich Feigel.

Riegler, Richard, Das Tier im Spiegel der Sprache. Ein Beitrag zur vergleichenden Bedeutungslehre. Dresden u. Leipzig 1907. C. A. Koch. XX u. 295 S. 7,20 M. Neusprachl. Abhandlungen aus den Gebieten der Phraseologie usw. Hgb. von C. Klöpper. XV.—XVI. Heft.

Das vorliegende Werk betrachtet der Verfasser als eine Ergänzung zu einem von Fr. Brinkmann veröffentlichten, welches den Titel „Studien über den Geist der neueren Sprachen" trägt, und von welchem der erste Band erschienen ist. Derselbe behandelt die Tierbilder in der Sprache und zwar mit Beschränkung auf die Haustiere. Daher werden von Riegler nur die Namen der übrigen Tiere, „insofern sie semasiologisch oder phraseologisch von besonderem Interesse sind, in den Kreis der Betrachtung gezogen", und zwar werden, ebenfalls im Anschluß an Brinkmann, von den modernen Kultursprachen das Deutsche, Englische, Italienische, Spanische und Französische, gelegentlich auch das Lateinische, berücksichtigt. Dialekte fanden, wie gesagt wird, Berücksichtigung, soweit es die spärlich fließenden Quellen ermöglichten. Von lezteren sind freilich manche unbenutzt geblieben, z. B. Schillers Meklenburg. Tier- und Kräuterbuch oder Frommanns Zeitschrift: Die deutschen Mundarten.

In den einzelnen Abschnitten ist jedesmal zuerst von der Etymologie des Tiernamens eingehend die Rede. Hierdurch wird uns oft schon diese oder jene aus dem Tiernamen sich ergebende Metapher verständlicher, während anderseits letztere auch auf die Etymologien Licht werfen kann. Wenn z. B. in allen Sprachen das scharfe Gesicht, die leuchtenden Augen des Luchses eine metaphorische Verwendung erfahren haben, so ist das eine Bestätigung dafür, daß Luchs mit Licht usw. zusammenhängt.

Unter den angeführten Tiernamen entsprechen sich eine Anzahl in den beiden hier vertretenen germanischen Sprachen, wie auch im übrigen Germanischen, aufs genaueste und sind nur in soweit verschieden, als es die Lautgesetze der betreffenden Sprache bedingen. Zu diesen Namen gehören unter andern Laus, Wolf und Maus: das erste Wort nennt der Verfasser daher gemeingermanisch, und dasselbe drückt er wohl aus, wenn er Wolf germanisch nennt oder Maus usw. auf ein gemeinsames mûs zurückführt. In vielen anderen Fällen, wo das Verhältnis ganz dasselbe ist, braucht er dagegen den Ausdruck verwandt. Da man aber bei verwandt zu leicht an Wörter denkt, die nur eine gleiche Wurzel haben, ohne sich sonst genau zu entsprechen, so wäre auch hier die Bezeichnung gemeingermanisch besser gewesen.

Bei denselben Tieren, welche einen gemeingermanischen Namen haben, wo das beim germanischen Urvolk vorhandene Wort bei den einzelnen Stämmen bis heute nicht geschwunden ist, hat sich auch der lateinische Name in den verschiedenen romanischen Sprachen ziemlich regelmäßig erhalten. Dies gilt z. B. vom lateinischen ursus, lupus, lepus, mus, anguilla, vermis, pediculus, pulex, simia usw. Dagegen zeigen wieder andere Tiere wie Fledermaus, Zeisig, Schildkröte, Schmetterling, Heuschrecke, Kröte, Eule usw. im Germanischen sowohl wie im Romanischen eine mehr oder minder große Mannigfaltigkeit der Bezeichnung, indem die alten Namen durch Neubildungen ersetzt oder auch bisweilen vertauscht wurden. Weil in diesen Punkten also eine so auffallende Übereinstimmung zwischen beiden

Sprachgebieten herrscht, so sind die Gründe hierfür weniger lautlicher Art, sondern müssen im Wesen der betreffenden Tiere gesucht werden. Sie sind in der Tat vielfach vorhanden und hätten bei der Erklärung der Namen mehr hervortreten können. So gab man z. B. manchen Tieren mit Vorliebe mehr scherzhafte Beinamen, welche oft den alten, gemeinsamen Namen verdrängten, oder eine sehr auffallende Eigenschaft war Veranlassung, das betreffende Tier von neuem danach zu benennen, wenn dieselbe im alten Namen gar nicht oder wenigstens nicht mehr deutlich genug hervortrat.

Da solche Neubildungen späteren Ursprungs sind, scheint es mir nicht ersichtlich, warum das an Stelle des altenglischen igl getretene hedgehog ein älteres englisches Wort sein sollte, als das gleichbedeutende, aus dem Romanischen stammende urchin. Vgl. S. 16.

Eine Neubildung innerhalb des Lateinischen wäre pediculus, wenn es, wie S. 272 angegeben wird, einfach als Verkleinerungsform von pes aufzufassen wäre. Aber abgesehen davon, daß Füßchen als Bezeichnung der Laus keinen rechten Sinn hat, findet sich auch im Lateinischen ein altes und daher schwer zu erklärendes Wort für Laus, nämlich pedis, dessen Verkleinerung eben pediculus ist.

Ein anderes lateinisches Wort mustela wird S. 48 als Verkleinerung von mus erklärt. Aber abgesehen von den rein lautlichen Bedenken sind doch Maus und Wiesel zu verschiedene Tiere, um letzteres einfach Mäuschen zu nennen. Der Verfasser begründet seine Erklärung damit, daß die Alten Wiesel, Marder usw. zum Mäusegeschlecht rechneten, aber das Volk, vor allem in früherer Zeit bei vertrautem Verkehr mit der Natur, unterscheidet die Tiere viel schärfer, als oft in sprachlichen Werken zum Ausdruck gelangt. In letzteren kommen leicht Verwechselungen vor. So möchte ich vermuten, daß das S. 190 neben Eidechse als gleichbedeutend angeführte dänische Firebeen, schwedische fyrfota und hennebergische firchebê nicht der Eidechse, sondern dem Wassermolch gilt. Im Siegerland wenigstens wie in vielen anderen Gegenden, bezeichnet man mit Viergebein usw. nur den Wassermolch, niemals die Eidechse, welche eine besondere Bezeichnung hat. Gerade beim Wassermolch, weniger bei der Eidechse, mußten die vier Beine auffallen, weil er wie ein Fisch ganz im Wasser lebt und einem Fisch auch an Gestalt ähnlich ist.

Auch stork und crane hat man im Englischen wohl schärfer auseinandergehalten, als der Verfasser annimmt; wenigstens möchte ich es nicht für ein Anzeichen von Vertauschung halten, wenn der Engländer dieselbe Pflanze crane's bill nennt, welche bei uns den Namen Storchschnabel führt, sondern in beiden Sprachen ist eben die Pflanze wegen der Gestalt der Frucht nach Vögeln mit langem Schnabel, nur nicht nach denselben Vögeln benannt worden.

Ferner liegt beim oberhessischen Greinhase nicht, wie S. 85 angenommen wird, eine einfache Vertauschung, ein Ersatz des Wortes Kaninchen durch Hase vor. Denn auch in Greinhase steckt das Wort Kaninchen und zwar in der zu Knin verkürzten unverkleinerten Form, welche noch in manchen Mundarten vorkommt. Hase wurde in Greinhase, ähnlich wie in Walfisch, Maultier usw. gleichsam erklärend hinzugesetzt, und auch in dem weiterhin angeführten schweizerischen Küllhase haben wir einen erklärenden Zusatz zu der ebenfalls von cuniculus herrührenden Form.

Während also auch in Greinhase eine Entlehnung aus dem Lateinischen vorliegt, möchte ich dies weniger bei Grille annehmen. Zwar wäre dies immer noch wahrscheinlicher als die Annahme des Verfassers, daß gryllus aus dem Lateinischen in die romanischen Sprachen und von da erst in das Deutsche eingedrungen sei, denn bei dem uns zunächstwohnenden romanischen Volke hat das Wort die unserem Grille unähnlichere Gestalt grillon. Grille halte ich für ein echt deutsches Wort; denn wie in einigen Gegenden Heimchen usw. ist in anderen z. B. in Schwaben Grille der im Volk allgemein übliche Ausdruck für die in Häusern sowohl wie im freien lebende Art, und da für derartige, allgemein bekannte Tiere sich nirgends in der Volkssprache ein Fremdwort findet, so wäre es unbegreiflich, warum dies gerade hier der Fall sein sollte. Grille ist eben eine unabhängig von gryllus entstandene zufällig gleichlautende Bildung, mit welcher das daneben vielfach übliche Zeitwort grellen, grillen zusammenhängt, und welche ebenso wie das lateinische gryllus auf dem vom Tier hervorgebrachten Geräusch beruht.

Wie Grille ist auch Wiedehopf, aber natürlich abgesehen vom ersten Teile des Wortes, eine onomatopoetische Bildung, und aus dem Rufe hup hat sich ganz entsprechend den Lautregeln des Hochdeutschen die Form Hopf entwickelt. Wiedehopf ist dagegen nicht, wie S. 132 gesagt wird, eine volksetymologische Umdeutung eines Schallwortes, sondern ist nur von den Sprachforschern unrichtig als Holzhüpfer gedeutet worden. Noch weniger aber kann das als frankfurtisch angeführte Wigüggel als solche angesehen werden. Ferner möchte ich Wigüggel nicht als Weidenhahn erklären; denn Weide lautet frankfurtisch nicht Wi, sondern letzteres ist ohne Zweifel dasselbe Wort wie Wiede in Wiedehopf, und Wiede ist nach Woeste das althochd. Witu, welches Krone, Haube bedeutet. Daß der auffallende, charakteristische Kopfschmuck des Vogels neben dem Rufe ein Ausgangspunkt der Bezeichnung werden konnte, liegt sehr nahe und findet wieder eine Bestätigung in der metaphorischen Anwendung des französischen huppe.

Unter der Überschrift Grille werden Grille oder Heimchen und Singzirpe oder Zikade zusammen behandelt, indem der Verfasser letztere Baumgrille, mehrmals auch einfach Grille nennt. Aber zwischen beiden Tierarten besteht doch ein wesentlicher Unterschied, und sie werden dementsprechend im Lateinischen durch die ganz verschiedenen gryllus und cicada, die sich auch in allen romanischen Sprachen fortgepflanzt haben, bezeichnet. Eine Trennung war um so mehr geboten, als die Zikade, ein Kind des sonnigen Südens, nur in metaphorischen Wendungen der romanischen Sprachen vorkommt. Die Grille ist zwar im Norden wie im Süden zu Hause, aber, abgesehen von einem einzigen Falle, ist ihre metaphorische Verwendung von derjenigen der Zikade verschieden.

Die S. 18 angeführte Redensart „saufen wie ein Igel“ paßt gar nicht zur Natur dieses Stachelträgers und beruht sicher auf einer Verwechselung von Igel und Egel, die sich dadurch leicht erklärt, daß in vielen Mundarten der Name beider Tiere völlig gleich lautet.

Wenn S. 78 zur Erklärung einiger Redensarten erwähnt wird, daß der Hase mit offenen Augen schlafe, so steht dies wohl nicht im Einklang mit den neusten Forschungen. Vgl. Zell, Tierfabeln S. 68.

Die in dem Kapitel Fliege erwähnte Redensart mosca, stille, wird zu dem

Satz vervollständigt: che non si senta una mosca. Vielleicht wäre es hier richtiger gewesen non wegzulassen, weil es gerade ein Beweis von Stille ist, daß man sogar die Fliegen hört.

Etwas gesucht scheint es mir, wenn S. 272 die Bedeutung von lausig als knickerig damit erklärt wird, daß ein mit Läusen behafteter Bettler gezwungen ist, mit den mühsam erbettelten Almosen zu knickern, sondern lausig ist nur aus gleichem Grunde wie schmutzig zu der Bedeutung geizig gekommen.

So ließe sich noch mancherlei hinzufügen und berichtigen, was hier des beschränkten Raumes wegen nicht möglich ist, aber trotzdem bin ich der Ansicht, daß der Verfasser seine Aufgabe in sehr befriedigender Weise gelöst hat, daß die Arbeit viele interessante Ergebnisse liefert und nicht nur dem Sprachgelehrten und Naturforscher, sondern auch weiteren Kreisen warm empfohlen werden kann.

Siegen. J. Heinzerling.

Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte. Zweiter Band. Von Goethe bis Mörike. Mit 50 Bildnissen. Erstes bis achtes Tausend. München 1909. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. VII u. 693 S. 5,50 M., in Halbfranz 7 M.

Der längst erwartete zweite Teil der deutschen Literaturgeschichte von Alfred Biese ist erschienen. Daß nun auch, dem entgegen, was der erste Band verhieß, ein dritter Band erwartet werden muß, wird wenigen überraschend gewesen sein. Wie hätte auch der zweite Band bis in die neueste Zeit hinaufgeführt werden können, wenn ohne die eingehende Behandlung, die schon einem Lessing zuteil geworden war, die Lebensbilder Goethes und Schillers gar nicht zu denken sind, und wenn den zahlreichen literarischen Strömungen des 19. Jahrhunderts ihr volles Recht werden sollte? So umfaßt denn der zweite Band nur die romantisch-klassische Zeit von Goethe bis etwa um die Mitte des 19. Jahrhunderts. An der Spitze stehen in berechtigter breiter Ausführung, das Ganze beherrschend, Goethe und Schiller, auf die zusammen nicht weniger als sechzehn Bogen entfallen. Es folgen volkstümliche Unterströmungen in der Zeit der Klassiker, Jean Paul, die Zeit der Frühromantik, die jüngere Romantik, Heinrich von Kleist, die Dichter der Befreiungskriege, die Schwaben und ihre Freunde, Neben- und Gegenströmungen der Romantik, das junge Deutschland, die politische Lyrik, Grillparzer und endlich die Gruppe Lenau, Mörike, Droste-Hülshoff. Der erste Band, dem in zahlreichen Tagesblättern und Zeitschriften viel Gutes nachgerühmt worden ist, hat sich rasch in Schule und Familie den verdienten Platz erobert und darf als ein Volksbuch im besten Sinne des Wortes bezeichnet werden. Die Hoffnungen, die er für den zweiten Band erweckt hat, erfüllt dieser in umfassendstem Maße. Biese beherrscht den Stoff unumschränkt und weiß ihn mit Meisterhand zu gestalten. Jede der vierzehn in sich abgeschlossenen und doch zu einem größeren Ganzen wie Glieder einer Kette sich verknüpfenden Abhandlungen stellt sich in ihrem Aufbau als ein nach wohldurchdachtem Plane gefügtes Kunstwerk dar. Sorglich abgewogen und wohlbegründet ist das Urteil, das in der Liebe zu rechtem Deutschtum und in der Verehrung alles dessen wurzelt, was künstlerische Vollkommenheit dartut; aber selbstsüchtiger Mäkelei und Kritelei abhold, findet der Verfasser ein anerken-

nendes Wort auch für minder Wertvolles, wenn dieses nur das Recht seines Daseins fruchtbringend im Entwicklungsgange der deutschen Dichtung erwiesen hat. Die Sprache, deren klare Durchsichtigkeit schon am ersten Bande gerühmt worden ist, zeigt sich im zweiten auf noch höherer Stufe der Vollendung durch ihre edle, oft hinreißende, stets fesselnde Schönheit. Wer Freude an der vaterländischen Dichtung hat, den wird das Buch kaum wieder loslassen, ehe er es ganz in sich aufgenommen hat, und wer es liest, der wird es nur mit der Empfindung eines voll befriedigenden Genusses aus der Hand legen. Es könnte dem Werke keinen Abbruch tun, wenn hier auch einzelnes aufgezählt würde, was der bessernden Hand zu bedürfen scheint; doch hat dieses, wenn überhaupt, nur für den Verfasser Wert, dem es auch nicht vorenthalten ist; so darf an dieser Stelle darüber hinweggegangen werden. Dafür möge lieber der Wunsch Platz finden, daß von dem Segen, den das Buch spenden kann, das beste Teil auf die heranwachsende deutsche Jugend entfalle.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Vesper, Will, Die Ernte aus acht Jahrhunderten deutscher Lyrik. Düsseldorf 1906. Wilhelm Langewiesche-Brandt. 480 S. leicht geb. 1,80 M. (elegant in Leinen mit Goldschnitt 3 M.)

„Bücher der Rose" nennt die rührige Verlagshandlung Langewiesche in Düsseldorf eine Reihe — beispiellos billiger und beispiellos gehaltvoller — Bücher, von denen eins die „Jugenderinnerungen eines alten Mannes" W. v. Kügelgen, zwei andere Goethes Briefe und andere eine Auswahl aus E. T. A. Hoffmann und Hebbel bieten; das erste ist Vespers Anthologie. — Peter Hille singt in einem Gedicht („Brautseele"): „Alles, was schön ist auf dieser Weltwiese, Ist nur aus Sehnen und Liebe schön." Dies klingt gleichsam durch das ganze Buch Vespers hindurch. Und so schließt er auch selbst mit den Zeilen:

Das sah ich heut auf abendlichen Höhn:
(In meinem Herzen brannte alle Glut)
Es ist doch Alles nur aus Liebe schön.
Es ist doch Alles nur aus Liebe gut.

Der Rosenduft der Liebe und der Sehnsucht, des Glücksgefühls, der Gottes- und der Herzensminne weht durch diesen Liederstrauß, den kundige und findige Hand gewunden hat, die Echtes von Falschem zu sondern weiß. In der Mannigfaltigkeit die Einheit: das bedeutet auch hier Schönheit. Das Buch, das von der Zeit des Minnesanges bis auf die unsrige hinführt, liest sich — möchte man fast sagen — wie das Werk eines Dichters; und dieser Dichter ist die deutsche Volksseele. Ihre Offenbarungen können aber nur so einheitlich und rein und stimmungskräftig wirken, weil überall derselbe ordnende Sinn sich kundgibt, der das Verwandte an das Verwandte anreiht und der mit dem Zauberstabe dichterischen Feingefühls auch verborgene Quellen zum Strömen zu bringen wußte. Eine ganze Reihe unbekannter Dichter, selbst aus dem viel geschmähten 17. Jahrhundert tritt

hier hervor, mit überraschender Liedkraft;*) besonderes Lob verdient die Auswahl aus Goethe; bei Schiller durfte sein herrlichstes Gelegenheitsgedicht, „Die Ideale", nicht fehlen; neben Mörike, Eichendorff, Heine sind Liliencron und Dehmel am reichsten vertreten; gegen Keller und Meyer und Hebbel kommt Storm gar zu kurz; nicht einmal das „Oktoberlied" hat Gnade gefunden; Greif, Heyse, Lingg, Hertz müssen sich mit je einer Seite begnügen; Groth und Jensen fehlen ganz; unter den Neuesten wird Dauthendey bevorzugt. — Das Buch ist jedoch, als Ganzes genommen, ein wahrer Schatz. Möchten diesen sich recht viele Primaner zu eigen machen, angeregt und geleitet von ihren Deutschlehrern! Es bildet eine treffliche Ergänzung zu der besten Auswahl für Schulen die wir besitzen, zum alten „Echtermeyer", den Alfred Rausch verjüngt hat, (36. Aufl. 1907, 246. bis 255. Tausend). Eine musterhafte Auswahl „religiöser Lieder und Gedichte für das deutsche Haus" bietet die Sammlung von Rudolf Günther: „Aus der verlorenen Kirche" (Heilbronn, Eugen Salzer. 1907, 374 S. geb. 3 M.), die sich in ihrer ganzen Art an Avenarius' Hausbuch deutscher Lyrik anschließt, das auch in kurzer Zeit Tausende von deutschen Herzen und deutschen Häusern sich erobert hat. Die überaus handliche und billige „Ernte" Vespers hat sie noch an Erfolg überflügelt mit ihren 60 Tausend in Jahresfrist!

Neuwied. Alfred Biese.

Lehmann, R., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Anhang für Pommern und Mecklenburg von Dr. O. Altenburg. Leipzig und Wien 1908. G. Freytag. 8°. 57, 56 u. 63 S. Heft 1, 2, 3 à 80 Pf.

Es ist ein überaus glücklicher Gedanke des Herausgebers des „Deutschen Lesebuchs für höhere Lehranstalten" (vgl. die Besprechungen Monatschrift IV, 554 ff. V, 404 ff.), mit dessen Verwirklichung in den vorliegenden drei Heften der Anfang gemacht worden ist. Ein Lesebuch für höhere Lehranstalten muß auf weite Verbreitung rechnen und kann nicht einzelne Landschaften oder Provinzen bevorzugen. Die Vaterlandsliebe kann es fördern und fördert es, nicht aber das Heimatsgefühl. Und doch ist das Heimatsgefühl der natürliche Mutterboden, auf dem eine gesunde Vaterlandsliebe erwächst. Wie man schon seit Jahren eine „Heimatskunst" kennt und schätzt, so sollte allmählich auch eine Heimatspädagogik, wenn ich den Ausdruck bilden darf, an unsern höheren Schulen Aufnahme und Pflege finden. Vor kurzem klagte mir ein Herr, der — allerdings schon vor Jahrzehnten — in der Provinz Preußen unterrichtet worden war, daß er während seiner ganzen Schulzeit nie etwas von der Marienburg gehört habe. Nun fehlt es aber unsern höheren Schulen bisher noch fast ganz an Hilfsmitteln, die geeignet wären, Heimatssinn und Heimatsstolz zu erwecken. Die Volksschule ist uns hierin weit voraus. Diesem Mangel sollen die Anhänge zu dem Lehmannschen Lesebuche abhelfen. Nach der Vorrede dürfen wir für die einzelnen Provinzen und Landschaften eine Anzahl gesonderter Anhänge erwarten, welche Geschichte und Sage, Poesie und Volks-

*) Vergl. Will Vesper, „Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts". Eine Ehrenrettung dieser vielgeschmähten Zeit, namentlich Hoffmannswaldaus in den „Statuen deutscher Kultur". Bd. 11, München 1907, C. H. Beck (Oskar Beck). 106 S. 1,80 M.

leben, Landeskunde und Kulturentwicklung der betreffenden Landesteile dem Schüler in einer guten Auswahl poetischer und prosaischer Lesestücke vor die Augen führen. Das ist wie gesagt ein überaus ersprießliches, höchst dankenswertes Unternehmen.

Mit Pommern und Mecklenburg ist der Anfang gemacht worden. Daß beide verbunden sind, kann man nur gutheißen. Zu enge dürfen ja die einzelnen Bezirke nicht begrenzt werden, schon um den Heften das nötige Absatzgebiet zu sichern, und wenn irgendwelche deutschen Landesteile durch natürliche Verhältnisse, Geschichte, Eigenart der Bewohner, Sitte und Sprache eng verwandt sind, so sind es Pommern und Mecklenburg. Dr. O. Altenburg hat seine Aufgabe in glücklichster Weise gelöst. Heft I, für die Unterstufe bestimmt, bringt zuerst Gedichte aus Sage und Geschichte, sowie poetische Erzählungen und Schwänke aus dem Volksleben, sodann Prosastücke und zwar Märchen, Sagen und Erzählungen und ein Stück über Pommerns Pflanzen und Tiere. Heft II für die Mittelstufe zeigt im großen und ganzen dieselbe Einteilung: Gedichte aus der Geschichte und Heimat sowie aus dem pommerschen und mecklenburgischen Volksleben und Prosastücke aus Landeskunde und Geschichte, nebst zwei Stücken über den Heringsfang und die Rauchhäuser auf Rügen. Ebenso gegliedert ist Heft III für die Oberstufe. Als letzte Stücke sind hier „Stettins Handel und Industrie“ und der 1856 geschriebene Brief Arndts zum 400jährigen Jubelfest der Universität Greifswald gegeben worden. Man muß anerkennen, daß die Auswahl eine glückliche ist. Im Vordergrunde stehen bekannte Namen, wie Arndt, W. Müller, Holtei, Reuter, Giesebrecht, Scherenberg, Prutz, Voß, aber auch weniger bekannte sind herangezogen, darunter ältere, wie Meister Rumeland (1278) und Laurenberg (1650). Auch alte Volkslieder und Chroniken sind verwertet. Gern vermißt hätte ich I, 3 „Wie die Maränen in den Madüsee gekommen sind“. Sehr viel Sinn steckt nicht darin, und die Moral, daß es ein gutes Werk sei, den Teufel zu betrügen, ist doch von recht zweifelhaftem Wert. Die Knaben sollen doch vielmehr die Überzeugung bekommen, daß Betrug unter allen Umständen, auch dem Teufel gegenüber, ein sittliches Unrecht ist. Sehr interessant war mir das II, 3 gegebene „Kriegslied, während der Belagerung Kolbergs 1807 von Soldaten gedichtet“ (aus den Blättern für pommersche Volkskunde). Das sangen wir 86er Füsiliere (Schleswigholsteiner und Rheinländer) nämlich noch 1870 in erheblich verkürzter und veränderter Gestalt. Freunden volkstümlicher Kriegspoesie dürfte es nicht unwillkommen sein, diese Modernisierung des jetzt gerade hundert Jahre alten Liedes kennen zu lernen. Sie lautete, soweit ich mich erinnere — und gesungen habe ich das Lied Dutzende von Malen — folgendermaßen:

Es kann ja nicht immer so bleiben
Hier unter dem wechselnden Mond,
Der Krieg muß den Frieden vertreiben,
Im Kriege wird keiner verschont.

O Napoleon, du Schustergeselle,
Wie saßest du so fest auf deinem Thron;
In Deutschland, da warest du so schnelle
Und erhieltest in Preußen deinen Lohn.

Ach, hättest du mit Preußen den Frieden gemacht
Und nicht an das linke Rheinufer gedacht,
Dann wärest du Kaiser geblieben
Und hättest den allerschönsten Thron.

Wir legen die Waffen nicht nieder,
Bis Deutschland und Preußen ist befreit,
Wir kämpfen mit euch, ihr deutschen Brüder,
Von nun an bis in Ewigkeit.

Eine Vergleichung mit dem Kriegsliede von 1807 zeigt, daß die siebziger Fassung nicht nur kürzer, sondern dem Zeitgeschmack entsprechend auch weniger pathetisch und phrasenhaft ist.

Die Heimatspoesie ist naturgemäß zum großen Teil Dialektdichtung. Darum findet sich in den Heften eine ganze Anzahl plattdeutscher Gedichte. Auch in den prosaischen Teil sind plattdeutsche Märchen und Abschnitte aus niederdeutschen Chroniken aufgenommen. Verständnis des Dialekts konnte ja hier im allgemeinen vorausgesetzt werden. Darum sind die erklärenden Anmerkungen mit Recht knapp gehalten, vielleicht hier und da zu knapp. Ob wohl alle pommerschen Jungen wissen, was ein „Lewark“ (II, S. 23) ist, ob sie sich „vthwysinge“ (III, S. 10) zu deuten vermögen? Und was ein „Eckkabus“ (I, S. 36) ist, wird kein Leser dieser Monatschrift leicht ergründen. Auch mir blieb das Wort lange ein Rätsel. Ich trennte es in „Eckkab us“ und las: „Hier sucht er sich einen Eckplatz aus“. Aber „Kab“ = Platz ist doch sehr fragwürdig, und „aus“ heißt plattdeutsch sonst „ut“. Endlich dämmerte es mir. Das Wort ist Femininum und bedeutet „Eckkabuse“, Kabuse niederdeutsch = Kabine, vgl. seemännisch „Kombüse“ = Küche. Die „Watemoem“ (I, S. 10) hätte ich nicht durch das allgemeine „Wassergespenst“ übersetzt, sondern wörtlicher und viel packender durch „Wassermuhme“, wie es ja auch eine Roggenmuhme gibt.

Die Hefte werden ohne Zweifel Erfolg haben. Sie kommen dem Bedürfnis und dem Geschmack der Zeit entgegen, und — was ein nicht geringer Vorteil ist, — sie können auch zu jedem andern Lesebuch als Anhänge gebraucht werden. Mögen sie dazu beitragen, Friedrichs des Großen Urteil über die Pommern (II, S. 49): „Sie würden nicht ohne Geist sein, wenn sie besser gebildet wären“ zuschanden zu machen, mögen ihnen bald andre Anhänge für andre Landschaften folgen!

Luckau i. L. Friedrich Seiler.

Bartels, Rudolf, Zu Schillers **„Das Ideal und das Leben“.** Halle a. S. 1907. Buchhandlung des Waisenhauses. 46 S. 8°. 1 M.

Bartels wendet sich, was die Klarstellung des Grundgedankens betrifft, gegen die gesamte bisherige Auslegung. „Fast alle Ausleger fassen in dem Gedicht das ‚Ideal‘ als das Schöne im allgemeinen, oder, wie einige betonen, als das Idealschöne“ (S. 25). Bartels dagegen will nachweisen, daß diese Deutungen versagen und den Schwierigkeiten der Erklärung nicht gerecht werden, weil von dem Schönen an sich und von den Werken der Kunst hier nicht gesprochen wird. Nach ihm kommt hier nur das Schöne in Frage, „das aus dem wirklichen Leben, aus dem was der Mensch lebt, heraus empfunden und geschaut wird.“ (S. 28.)

Auf dieser Grundlage entwickelt er in Teil I seiner Abhandlung den Gedankengang des Gedichtes folgendermaßen: Die ersten vier Strophen zeichnen das Reich des Ideals im allgemeinen, die fünfte enthält den Übergang zu den acht Strophenpaaren, in denen Wirklichkeit und Ideal im einzelnen einander gegenüber gestellt werden. Die Kämpfe des wirklichen Lebens werden an vier Fällen veranschaulicht: An dem Kampfe um Dasein und Fortkommen, an der Mühseligkeit des Arbeitens, an der sittlichen Unzulänglichkeit und an den Schmerzen und Leiden des Körpers. In den 4 Gegenstrophen wird überall der Sieg „der schönen Vollendung" zur Darstellung gebracht: a) Strophe 7 enthält das Ideal, welches den Gegensatz bildet zu den feindlichen Bestrebungen des Lebens. Sehen wir von dem Stofflichen ab, so bleiben die einander ergänzenden Gegensätze der mannigfaltigen Bestrebungen übrig. b) Strophe 9 stellt das erstrebte Ziel der mühevollen Aufgabe in schöner Vollendung vor Augen. c) Im wirklichen Leben tritt den Bedrängnissen des Gewissens die Forderung gegenüber, daß die sinnliche Natur unterdrückt werden muß, wo sie mit der Sittlichkeit in Widerstreit gerät. Diese Forderung ist in ihrer Vollkommenheit nicht erfüllbar; und wäre sie erfüllt, so fehlte „die Zustimmung des sinnlichen Triebes". Das schöne Ideal der Sittlichkeit dagegen besteht in der harmonischen Übereinstimmung des Naturtriebes mit dem Sittengesetz. d) Leiden und Mitleiden des wirklichen Lebens treten im Reiche des Ideals zurück und erscheinen nur als die Unterlage, um „des Geistes tapfre Gegenwehr" zu zeigen, die Überlegenheit über die Macht des Schicksals. Nur auf dunkler Wolke malt sich der Regenbogen, nur durch Leiden kann die geistige Unabhängigkeit von der Naturgewalt bewährt werden.

Die Erhebung zum Ideal hat eine negative und eine positive Wirkung: Der Mensch wird dadurch nicht dem Kampfe entzogen, sondern vielmehr für ihn gekräftigt. Nicht zu Schwärmerei oder Weltflucht soll ihn die Anschauung des Ideals veranlassen; ebensowenig zur Schönfärberei; und damit dieses Mißverständnis nicht aufkommen könne, wird die Wirklichkeit des Lebens in ihrer ganzen Härte geschildert. Der Blick auf das Ideal löst die Heftigkeit der Anspannung. In ihrer Erhebung gleicht die das Ideal schauende Seele dem Herakles.

In dem zweiten, dem kritischen Teil verteidigt der Verfasser seine Auffassung. Er hat sich bemüht, das Gedicht auf sich selbst zu stellen; er bemängelt, daß sich die frühere Auslegung zu sehr an die Briefe über die ästhetische Erziehung anschließe. Ob zum Verständnis des Gedichts die Kenntnis der Schillerschen Ästhetik erforderlich sei, wurde schon von Humboldt und Körner erörtert. Nachdem Bartels im entwickelnden Teile seiner Arbeit absichtlich auf Heranziehung der philosophischen Abhandlungen Schillers verzichtet hatte, beweist er im kritischen Teile die Übereinstimmung seiner Auffassung des Gedichts mit der Ästhetik des Dichters. Das Subjekt schafft das Schöne und zwar als Ideal aus dem Stoffe, den es lebt; es betätigt sich darin als Künstler.

Bartels' Untersuchung zeichnet sich durch Schärfe und Folgerichtigkeit aus, als Muster einer Erläuterung möchte ich sie aber nicht hinstellen. Die Gedankenentwicklung müßte in höherem Maße von den Bildern ausgehen. Bartels legt alles Gewicht darauf, den Grundgedanken zu erfassen und die Einzelgedanken diesem unterzuordnen; und das ist ihm gelungen. Und auch die Schwäche der angewand-

ten Bilder hat er richtig erkannt, nämlich daß sie bei all ihrer sonstigen Schönheit dem Gedanken nur von einer Seite her gerecht werden können. Am deutlichsten ist verhältnismäßig die Darstellung des Ideals in Strophe 7: Das Bild des Friedens und des harmonischen Spiels der Kräfte. In Strophe 9 aber wird, gleichviel was es bedeuten mag, das schöne Kunstwerk vor Augen gestellt. In Strophe 11 ist der sittliche Imperativ enthalten; und die Auffassung, welche das Wort „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen" in vielfachen Zitaten als kategorischen Imperativ verwertet, hat dazu unzweifelhaft ein Recht, wenn man von der Strophe an sich ausgeht. (Vgl. S. 39.) Vollends bei Strophe 13 muß Bartels selbst bemerken: „So bleibt in diesem Falle ein Rest von irdischem Wesen, also Unvollkommenheit, auch im Ideal." Es erscheint denn doch mit der menschlichen Natur des Menschen unvereinbar, daß bei dem Anblick menschlicher Leiden das Mitleiden gänzlich der Bewunderung weicht, welche durch „des Geistes tapfre Gegenwehr" erregt wird. (Vgl. S. 20 und 43.)

Wenn man somit erwägt, wie der von Bartels scharf und richtig festgestellte Grundgedanke im einzelnen ausgeprägt wird, so ergibt sich, daß der Unterschied zwischen Bartels und den übrigen Erklärern nicht ganz so groß ist, als er annimmt; der Unterschied zwischen dem Ideal der Vollendung, der schönen idealen Vorstellung und dem schönen konkreten Werke wird von Schiller selbst als ein fließender behandelt. Die Schwierigkeit des Gegenstandes hat ihn dazu genötigt.

Cassel. P. Goldscheider.

Budde, Gerhard, Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. Sechs Vorträge, gehalten in Jena, anläßlich der Ferienkurse im August 1908. Hannover u. Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. 121 S. 8°. 2,50 M.

In den Kampf um die fremdsprachliche Methodik auch nur durch die Besprechung einer Schrift nochmals eingreifen zu wollen, liegt mir nachgerade ganz fern; aber noch einmal mag der Wunsch der Schriftleitung für mich „ein hoher Wille, dem ich mich ergebe" sein. Der Verfasser überrascht uns in den letzten Jahren durch die Menge und Mannigfaltigkeit der von ihm ausgehenden Schriften und Aufsätze, und in der vorliegenden Arbeit kehren denn zum Teil Gedanken wieder, die von ihm schon anderswo ausgeführt wurden. Aber es galt ja zunächst Orientierung einer bestimmten Zuhörerschaft durch eine Reihe von mündlichen Vorträgen, die dann nachher auch für den Druck bestimmt worden sind. Sie werden sich angenehm angehört haben, wie sie sich auch angenehm lesen: alles ist lebendig, klar und bestimmt vorgebracht. In gewissem Sinne vielleicht zu klar und bestimmt. Der Versuch, die ganze Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts und zugleich die grundsätzlichen Fragen auf einige gerade Linien zu bringen, wird zwar immer willkommen sein, kann aber doch nicht leicht gelingen. Es lösen nicht so säuberlich „Formalismus, Realismus und Utilismus" einander ab, weder im altsprachlichen noch im neusprachlichen Unterricht, und sie treten auch nicht gleichzeitig so sauber auseinander. Von dem zu einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Sphäre wirklich herrschenden Betrieb ist es nicht so leicht, sich eine zutreffende Vorstellung zu machen; zwischen dem programmäßig Vertretenen und der wirklichen Übung ist oft große Ver-

schiedenheit, und ebenso zwischen der persönlichen Praxis der auf dasselbe Programm Eingeschworenen. Oskar Jäger, der hier als ein Hauptvertreter des formalistischen Bekenntnisses angeführt wird, war sein Leben lang — im Sinn der Terminologie unserer Broschüre — Realist: in das Leben des Altertums führte er ein, so gut wie jemals einer. Daß jeder der grammatischen Seite der Sprache auch auf oberen Stufen gewidmete Ernst auf öden Formalismus und unfruchtbare Behandlung der Lektüre kinauslaufen müsse, ist nicht der Fall.

Zur offiziellen Abschaffung der Hinübersetzung ins Lateinische als Ziel- und Prüfungsleistung wird es ja sehr möglicherweise kommen, und vielleicht bedeutet das dann einen Fortschritt. Aber die Behandlung der Lektüre oder der Herübersetzung zu einer so gründlich bildenden zu machen, wie das dann um so wünschenswerter und wie es auch an sich möglich ist, bleibt eine Aufgabe, der die Mehrzahl der Lehrer nur sehr allmählich zu genügen lernen wird. Immerhin dürfte auf dieser Linie wirklich das künftige Gedeihen des Unterrichts liegen. Daß auch die Auswahl der lateinischen Lektüre neuer Prüfung und weitherziger Entschließungen harrt, ist meine persönliche Meinung, die hier aber nur angedeutet werden darf. Ein paar Einzelheiten: Als Zeugen in einer ernstlichen Unterrichtsfrage würde ich nicht den „bekannten Literarhistoriker" Eduard Engel anführen. Unter den selbständigen didaktischen Denkern einer gewissen Periode ist neben Lattmann und einigen andern der seiner Zeit sehr lebendig eingreifende Hermann Perthes vergessen. Der langjährige Vertreter der Philosophie an der Universität Bonn, Jürgen Bona Meyer, wäre nicht als „ein J. B. Meyer" einzuführen gewesen. (Durchlebte Zeiten weisen immer etwas andere Farben auf, als nach der Lektüre vorgestellte.)

In der zweiten Hälfte der Schrift, den drei der neusprachlichen Methodik gewidmeten Vorträgen, finde ich mich selbst des öfteren namentlich zitiert, und auch außerdem muten mich manche angeführte Stellen als in früheren Zeiten aus meiner Feder geflossen an. Das kann mich freuen, da der Verfasser längere Zeit hindurch mich kurzweg abzulehnen pflegte. Insbesondere finde ich hier auch fast zum erstenmal, daß jemand gleich mir einen einleitenden Laut- oder Aussprachekursus bestimmt für das Rechte erklärt. Ganz stimmen wir aber doch nicht zusammen. Wenn ich an gewissen, hier zitierten Stellen die Schranken des Möglichen hingezeichnet habe, so möchte ich doch anderseits wiederholen, was ich ebenfalls ausgesprochen habe: Den deutschen Lehrern der Zukunft muß nicht bloß das möglich sein, was denen in der Vergangenheit immer möglich gewesen ist. Und ernstlichere Forderungen an die Aussprache, als die meisten zu tun pflegen, stelle ich trotz allem nach wie vor, namentlich auch je öfter ich mich mit Ausland und Ausländern berühre, und je mehr ich sehe, was doch auch diese sich darin zumuten und leisten. Ja, ich möchte hier einen vielleicht überraschenden Satz aufstellen: Wer sich bei einer lebenden Sprache nicht ernstlich für die Eigenart der Lautbildung und Betonung interessiert, wird sich auch schwerlich für die feineren Seiten der inneren nationalen Eigenart interessieren!

Daß das Französische auf den Gymnasien im wesentlichen Einführung in die Literatur zum Ziel nehmen und damit eine mit der altsprachlichen parallele und ebenbürtige Aufgabe lösen soll, wird zwar auf den ersten Blick jedem Gebildeten

sympathisch sein, aber es ist doch vielleicht ein zu großes Wort für eine Sache, die nach Lage der Verhältnisse dürftig bleiben muß, und ich halte nach wie vor eine praktisch-sprachliche Vorschulung als Zielbezeichnung für mindestens ebenso berechtigt — in dem Gedanken allerdings, daß in dieser Sprache (und möglichst auch in der englischen) die Gymnasiasten dann ihre weitere Ausbildung einschließlich der Lektüre selbst suchen sollen. Wenn man philosophische Lehrstoffe, für die Ruska in Heidelberg so lebhaft eingetreten ist und der Verfasser unserer Broschüre dann mit ihm, nicht alsbald ebenso freudig begrüßt und empfiehlt, braucht man noch nicht Banause zu sein. Der Versuch wird keineswegs jetzt zum erstenmal gemacht; man begegnete ihm schon in den 70er Jahren und auch später wieder. Aber bald ward wieder Abstand genommen, weil — um es kurz zu sagen — die Primaner dabei eigentlich weder Philosophie noch Fränzösisch und Englisch lernten.

Gleichwohl gestehe ich zu, daß namentlich für die Oberrealschulen Stoffe von ganz ernstem Gehalt und bildender Wirkung auf das Gedankenleben gewählt werden müssen, und daß auch an andern höheren Schulen so wenig das spielerisch Unterhaltende wie das technisch Praktische überwiegen darf. Aber die Schwierigkeit, in einer lebenden Sprache zu lebendiger Spracherfassung und Bewältigung eines tiefliegenden Inhalts zu führen, bleibt größer als man sich's zu denken scheint. Und eigentlich kann man solche gehaltvolle Autoren nur lesen, wenn man durchaus nicht mehr der regelmäßigen Verdeutschung bedarf, wenn man die innere Anschauung ohne solche (immer fragwürdige und leicht trügende) Vermittlung gewinnt. Es ist bald gesagt, daß „bei der Übersetzung unweigerlich gutes und fließendes Deutsch zu verlangen" sei: einen Schriftsteller von eigenem und bedeutendem Gedankengehalt wirklich treffend in eine andere Sprache zu übersetzen, erfordert zugleich ein tiefes Sach- und ein feines, zwiefaches Sprachverständnis. Die Allerbesten sind sich bewußt, es immer nur unvollkommen zu vermögen.

Kurz, ich sehe alle diese Dinge nicht so einfach wie der Verfasser. Ob daran nur meine innere Schwerfälligkeit, meine ewige Unfertigkeit schuld ist, weiß ich nicht. In Beziehung auf die Verschiebung des Gewichtes bei der akademischen Vorbildung der neusprachlichen Lehrer indessen begegnen wir uns. Und wie ich im übrigen trotz der hier angedeuteten Zweifel doch der lebendigen Darlegung der Broschüre mit Interesse gefolgt bin, so schlage ich vielen andern vor, auch ihrerseits zu lesen — und nachzuprüfen.

Berlin. W. Münch.

Budde, Gerhard, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. Eine historisch-kritische Studie nebst einem Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip. Hannover 1907. Hahnsche Buchhandlung. 154 S. geh. 3 M.

Der von dem Verfasser gegebene geschichtliche Überblick beweist ebensowohl, daß die verschiedensten Auffassungen von den Zielen und Wegen des Sprachunterrichtes sich mit den Grundlehren des Herbartianismus vertragen, als auch daß

keine dieser Auffassungen sich daraus mit Notwendigkeit ergibt. Dieser Sachverhalt schwächt das Interesse für den von Budde gewählten Gegenstand doch ganz erheblich ab und könnte leicht dazu führen, Zweifel an der Möglichkeit, den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt als notwendiges Glied irgendeines pädagogisch-didaktischen Systems hinzustellen, zu erwecken. Die historische Darstellung ist reichlich durchsetzt mit kritischen Bemerkungen nicht nur, sondern auch mit eigenen positiven Darlegungen des Verfassers; an manchen Stellen ist es schwer, beide Bestandteile auseinanderzuhalten. Die Ansichten, welche Budde hier vorträgt, bieten nichts eigentlich Neues, wie er denn auch oft auf frühere Aufsätze verweist und sich selbst ausgiebig zitiert. Der von ihm am Schluß gemachte Vorschlag läuft darauf hinaus, auf der Unter- und Mittelstufe die formale Aneignung der Sprache, auf der Oberstufe die historisch-literarische Bildung in den Vordergrund zu stellen. Mit Hinblick auf die geltenden Lehrpläne sowohl wie die jetzt meist übliche Unterrichtspraxis kann man diesen Vorschlag nicht wohl ein neues Prinzip nennen.

Altona. Joh. Borbein.

Walter, M., Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag, gehalten auf dem XII. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu München, Pfingsten 1906. (In erweiterter Form.) Marburg in Hessen. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1907. Mit Vorwort und Leitsätzen. 36 S. 8°. Geh. 0,75 M.

Die Einprägung eines zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben der Fremdsprache ausreichenden Wortschatzes ist nach Münch eine der schwierigsten Aufgaben des Sprachunterrichts. Ihre Lösung versucht mit großem Geschick und Erfolg M. Walter in der vorliegenden Broschüre (erweiterter Sonderabdruck aus den „Neueren Sprachen" Bd. XIV.), die ein würdiges Seitenstück und eine gewisse Ergänzung ist zu dem Vortrag des geschätzten Reformers über „den Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen", der auf dem XI. Neuphilologentag zu Köln (1904) so berechtigten Eindruck gemacht hatte. Aus den Walters Methode zusammenfassenden Leitsätzen kann hier nur das Wesentlichste hervorgehoben werden: 1. „Im Anfangsunterricht insbesondere steht die Einprägung des Wortschatzes in engster Verbindung mit einem nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten und der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Sprachstoffe." Der Kernpunkt des Ganzen ist Nr. 2: „Die Schüler sind dazu anzuleiten, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatischen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde (Zeichnung an der Tafel) oder durch Umschreibung in der fremden Sprache zu gewinnen oder soweit als möglich aus dem Zusammenhang zu erschließen." (Natürlich will er neben der Handlung auch das Gedicht, Lied und einfache Lesestück in Anwendung bringen.) „Die Muttersprache ist nur im Notfalle heranzuziehen." Also vor allem fehlt das Zwischenglied, das Abfragen der deutschen Bedeutung. In dem dritten Leitsatz empfiehlt Walter den am Lesestücke genommenen Wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen Gruppen zu ordnen. Es ist ein wahrer Genuß, ihm in seinen am französischen Lesestoff entwickelten

Anleitungen zu folgen über die Form, in welcher die Verbindung zwischen Handlung und Wort auf der Unterstufe durchzuführen ist. Dankenswert ist auch die Angabe der für diese Übungen zur Verfügung stehenden Hilfsmittel über Anschauung, Vokabularien u. dgl. — Die in München knapp bemessene Zeit verbot die Erörterung der Leitsätze. Das ist in zweifacher Hinsicht sehr zu bedauern. Erstens wäre es für uns höchst wertvoll und lehrreich gewesen, den dort anwesenden berufensten Verfechter der Interpretation in fremder Sprache, den allseitig verehrten Prof. Schweitzer aus Paris (dem Walter auch sein Schriftchen widmet) über die einschlägigen Erfahrungen sprechen zu hören,*) die er in seiner trefflichen Méthodologie des langues vivantes (Paris, A. Collin) niedergelegt hat. Sodann aber hätte uns die Stellungnahme der ganzen Versammlung interessiert, vor allem nach der überaus erhitzten Debatte, die der vorangehende Vortrag über den augenblicklichen Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen hervorgerufen hatte. Daß Walter mit seinem ausgezeichneten Verfahren glänzende Resultate erzielt, leuchtet ein; wieviele von uns jedoch nehmen es mit dem großen Reformer an Geschick und Ausdauer auf? wieviele können sich eines gleich tüchtigen Schülermaterials rühmen? Eins aber steht unwiderleglich fest: die einzelnen Neuphilologen mögen der Reform gegenüber einen Standpunkt vertreten, welchen sie wollen, alle, selbst die hartnäckigen Anhänger der alten Übersetzungsmethode aus der Muttersprache in die fremde werden aus Walters Ausführungen erheblichen Nutzen ziehen. Sie lernen es, die Aneignung der Vokabeln für den Schüler leichter und weniger langweilig als bisher zu gestalten. Dies Verdienst darf sich der Vortragende mit Recht zuschreiben, und darum sollte sich jeder Fachgenosse die Durcharbeitung der ungemein fesselnden und belehrenden Schrift zur Pflicht machen. In diesem Sinne sehen wir auch der von N. G. Elwert angekündigten, vielleicht inzwischen veröffentlichten, Walterschen „Methodik des neusprachlichen Unterrichts" mit gewisser Spannung entgegen.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Knoke, F., Neue Beiträge zu einer Geschichte der Römerkriege in Deutschland. Mit 2 Tafeln Abbildungen. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 62 S. 8°. Geh. 2 M.

Der Verfasser der „Kriegszüge des Germanikus in Deutschland", der seit 20 Jahren unermüdlich forschend und für seine Ansichten kämpfend tätig gewesen ist, wendet sich in seiner neuesten Schrift abermals scharf wider seine Gegner und sucht verschiedene Punkte seiner früheren Aufstellungen neu zu erhärten. Polemik, in scharfem Tone geführt, würde man wohl lieber missen; aber Verfasser selbst gibt nur die Streiche zurück, die gegen ihn geführt worden. Dabei ist Tatsache, daß die Gegner in diesem oder jenem Punkte schon nachgegeben haben (z. B. in der Frage, wo die Schlacht des Jahres 15 geschlagen sei, für die jetzt, nach Knokes Vorgang, Barenau als Schauplatz angenommen wird, vgl. S. 62); daraus wird man entnehmen dürfen, daß die Forschungen des Verfassers alles Anrecht auf Beachtung haben.

*) Er hat dies inzwischen auf der Tagung in Hannover (1908) getan.

Was Knokes Arbeitsweise auszeichnet, ist die Vereinigung eines gründlichen Studiums, einer philologisch scharfen Erklärung der antiken literarischen Quellen mit einer ausgebreiteten und immer wieder neu einsetzenden Arbeit des Spatens.

Das unbedingte Zutrauen in die Aufstellungen der Gegner, wenn sie auch zum Teil sehr klangvolle Namen aufweisen, wird nicht gestärkt, wenn man sieht, daß sie selbst in ihren Ansichten hin und her schwanken: so sollte das von Knoke entdeckte römische Lager im Habichtswalde, das er selbst dem Varus zuweist, einmal eine Wallhecke der Forstverwaltung sein, dann wurde ein bäuerlicher „Zuschlagswall" daraus, d. h. einer der Wälle, welche die Bauern zur Zeit der Markenteilung (in Westfalen) um den ihnen zugeschlagenen Teil anlegten; und schließlich wollte man immerhin irgendeine mittelalterliche Befestigungsanlage darin erblicken. Daß aber diese Anlage im Habichtswalde tatsächlich aus römischer Zeit stammt, hat Knoke nicht nur durch Gründe bewiesen, sondern durch die in den letzten Jahren (1903—1906) vorgenommenen Grabungen vor aller Augen sichtbar hingestellt. „Das Ergebnis der mühevollen Arbeit", heißt es S. 20, „war zunächst die Auffindung von mehreren hundert Scherben der verschiedensten Gefäße. Die Gegenstände waren über den gesamten Lagerraum verteilt. . . . Dieser Umstand spricht dafür, daß der ganze Flächenraum von einer lagernden Masse einst belegt gewesen ist. In Übereinstimmung hiermit steht auch die Auffindung von Holzkohlen auf allen Seiten der Befestigung." Was gefunden wurde (und zwar auf dem gewachsenen Boden) ist zum größten Teil La-Tène-Ware oder, besser gesagt, gallisch-rheinische Provinzialware römischer Zeit. Dieser jüngsten La-Tène-Zeit gehören an z. B. die innerlich schwarzen, äußerlich rotgebrannten dünnwandigen Urnen*), die blauschwarzen (belgischen) Terra-nigra-Gefäße, die dickwandigen, äußerlich ziegelroten, innerlich grauschwarzen Schüsseln, wie sie vom Mont Beuvray (Bibracte) her bekannt sind. Dazwischen fanden sich auch kleine Gefäßbruchstücke von ziegel- oder flammroter Farbe, die „völlig den bei Haltern und in sonstigen römischen Kastellen gefundenen Altertümern gleicher Gattung" entsprechen. Linksrheinische Provinzialware (im Gegensatze zu römisch-italienischem Import) ist übrigens auch bei Oberadem, in der kürzlich von Pastor Prein entdeckten und als Aliso angesprochenen Kastellanlage, zutage gekommen.

Wer noch an der römischen Herkunft des Lagers im Habichtswalde zweifeln will, muß absichtlich seine Augen vor den Tatsachen verschließen. Eine andere Frage aber ist es, ob hier nun wirklich gerade ein Lager des Varus (nach Knoke das zweite während der Schlacht) wiedergefunden ist: Dies kann m. E. erst im Zusammenhange mit dem allmählichen Fortschritt der Gesamtanschauung von jenen römisch-germanischen Kämpfen sicher entschieden werden.

Viel weniger deutlich sind bis jetzt Römerspuren bei Iburg, wohin Knoke das erste Varuslager verlegt, nachgewiesen (S. 31); doch verdient hier wie auch bei Mehrholz (nach Knoke die Stätte des „Cäcinalagers") das Gefundene entschieden Beachtung (S. 32). Wichtiger sind die Ergebnisse bezüglich der Moorbrücken zwischen Brägel und Mehrholz. Unter den acht oder neun Bohlwegen

*) Im Birkenfeldischen werden sie sehr zahlreich angetroffen; eine Urne gleicher Art befindet sich auch in der Gymnasial-Sammlung zu Eschweiler.

jenes Moores glaubt Knoke zwei, die einander parallel laufen, als unzweifelhaft römisch nachgewiesen zu haben. Die Beschaffenheit der Anlagen, wie auch die unmittelbar dabei (in gleicher Höhenlage) gefundenen Sachen, besonders eine silberne Busennadel von römischer Arbeit und die zahlreichen Scherben von Gefäßen, die nach K. Koenens Urteil der augusteischen Zeit angehören, sind jedenfalls gewichtige Zeugnisse.

Einen großen Teil der Schrift hat Verfasser dem Versuche gewidmet, seinen Kritikern eine vielfach willkürliche oder unzulängliche Erklärung der antiken Quellen nachzuweisen. Von besonderem Interesse sind seine Äußerungen über die bekannte Tacitusstelle, in der zuerst ein (von Germanicus entsetztes) „castellum Lupiae adpositum" ohne Namensangabe erwähnt und dann vom castellum Aliso mit den Worten geredet wird: „et cuncta inter castellum Alisonem ac Rhenum novis limitibus aggeribusque permunivit." Von den Anhängern der Gleichsetzung Aliso = Haltern wird die Identität dieser beiden Kastelle naturgemäß verfochten. Knoke wendet sich lebhaft dagegen; er macht geltend, daß durch diese Annahme eine Schwierigkeit künstlich geschaffen werde, die gar nicht im Texte liege. Ich neige jetzt zur Ansicht Knokes, besonders infolge der von ganz anderen Gesichtspunkten ausgehenden Betrachtung Oxés (Der Limes des Tiberius. Bonn. Jahrb. 114, S. 130), der Aliso im Quellgebiet der Lippe zu suchen geneigt ist.

Weniger befreunde ich mich mit der Ansicht Knokes, daß Aliso von den Deutschen im Winter 9 auf 10 n. Chr. überhaupt nicht eingenommen worden sei: er stützt sich u. a. auf den Ausdruck des Dio: ἀλλ' οὐδ' ἐκεῖνο χειρώσασθαι ἠδυνήθησαν, der Aorist sei hier für die Auffassung entscheidend: ob aber der sonst festgehaltene Tempusunterschied zwischen Aorist und Imperfekt noch in gleicher Schärfe für die Zeit des Cassius Dio (um 200 n. Chr.) gilt, würde doch genauerer Feststellung bedürfen.

Man mag aber im einzelnen urteilen, wie man will (insbesondere über die Zuweisung der Lager, Moorbrücken usw. an bestimmte Heerführer und Kriegsjahre): Die tatsächlichen Entdeckungen und Feststellungen sind so wichtig, daß sie ernsteste Prüfung aller Forscher verdienen; sie sind auf alle Fälle unverächtliche Glieder in der Kette kriegsgeschichtlicher Forschung im römischen Deutschland.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Bibliothek wertvoller Memoiren. Lebensdokumente bedeutender Menschen aller Zeiten und Völker. Herausgegeben von Dr. Ernst Schultze. Band 1: Reisen des Venezianers Marco Polo im 13. Jahrhundert. Bearbeitet von Dr. Hans Lemke. 543 Seiten. geh. 6 M., geb. 7 M. 1907. — Band 2: Deutsches Bürgertum und deutscher Adel im 16. Jahrhundert. Bearbeitet von Dr. Max Goos. 1907. Erster Teil: Erinnerungen des Stralsunder Bürgermeisters Bartholomäus Sastrow. 173 Seiten. geh. 3 M., geb. 4 M. Zweiter Teil: Erinnerungen des schlesischen Ritters Hans von Schweinichen. 151 Seiten. geh. 3 M., geb. 4 M. Beide Teile zusammen in einem Bande geh. 5 M., geb. 6 M. 1907. — Band 3: Aus der Dekabristenzeit. Erinnerungen hoher russischer Offiziere von der

Militär-Revolution des Jahres 1825 (Jakuschkin, Obolenski, Wolkonski). Bearbeitet von A. Goldschmidt. 382 Seiten. geh. 5 M., geb. 6 M. — Band 4: Die Eroberung von Mexiko. Eigenhändige Berichte von Ferdinand Cortez an Kaiser Karl V. Bearbeitet von Dr. Ernst Schultze. Mit Bildern und Plänen. 1907. 645 Seiten. geh. 6 M. geb. 7 M. — Band 5: Die Erinnerungen des Grafen Paul Philipp von Ségur, Adjutanten Napoleons I. Bearbeitet von Friedrich M. Kircheisen, Genf 1908. Mit Kartenskizzen im Text. 472 Seiten. geh. 6 M., geb. 7 M. — Band 6: Erinnerungen aus dem indischen Aufstand 1857/58. Von Lady Inglis und Sergeant Forbes-Mitchell. Bearbeitet von Elisabeth Braunholtz, Cambridge 1908. Mit Bildern und Plänen. 376 Seiten. geh. 6 M., geb. 7 M. — Band 7: Memoiren aus dem spanischen Freiheitskampf 1808/11 (Grolman, Rocca, Sherer, Brandt, Ducor, Samaniego). Bearbeitet von Friedrich M. Kircheisen, Genf 1908. 506 Seiten. geh. M. 6., geb. M. 7. — Band 8: Briefe und Tagebuchblätter des Generals Charles Gordon of Khartum. Ausgewählt und übersetzt von Dr. Max Goos, Hamburg 1908. 455 Seiten. geh. 6 M., geb. 7 M. Hamburg, Gutenberg-Verlag.

Der durch die deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung bekannte Dr. E. Schultze hat sich durch die Herausgabe der Bibliothek wertvoller Memoiren ein Verdienst erworben — auch um die Schule und um die Belebung des Geschichtsunterrichts. Goethe hat einmal von der Geschichtschreibung seiner Zeit gesagt, sie habe „etwas Leichenhaftes" und den „Geruch der Totengruft" an. Im gewissen Sinne kann man das sagen von der Art, wie heute an manchen Stellen der Geschichtsunterricht betrieben wird. Kein Lehrgegestand kann so leicht der Leblosigkeit verfallen, besonders wenn der Gedächtnisstoff und das abfragbare Wissen derart im Vordergrunde des Interesses steht, daß die Vertiefung des Unterrichts dabei zu kurz kommt. Und diese wird doch nur dann erreicht, wenn der Geschichtslehrer ähnlich wie der Lehrer des Deutschen die Arbeitslust der Schüler so erweckt, daß sie daheim guter Lektüre sich widmen. Als mir diese Bibliothek wertvoller Memoiren von Ernst Schultze in die Hand kam, erwachten in mir alte Erinnerungen an einen lange dahingeschiedenen anregenden Lehrer. Wir hatten Unterricht in der Geographie bei dem berühmten Hermann Guthe. Als wir Asien durchnahmen, machte er uns immer wieder aufmerksam auf die Reisen Marco Polos, von denen ein altes vergilbtes Exemplar in der Schülerbibliothek sich befand. Wie haben wir damals geschwärmt in all den wunderbaren Erlebnissen und auch in den Wundergeschichten, die von dem naiven Glauben des 13. Jahrhunderts uns ein so treues Bild boten! Als mir die Reisen des Venezianers jetzt in der stattlichen Ausgabe dieser Memoiren wieder in die Hand kamen, trat es mir klar vor Augen, für wie wenig Geld heute doch Vortreffliches geboten wird und wie gut es unsere Primaner heutzutage haben vergangenen Generationen gegenüber. Auch die anderen Bände der Memoiren bieten Vorzügliches. Sie sind ja nicht alle geeignet für Schülerlektüre; aber vieles wird doch auch für diesen Zweck herangezogen werden können, für den Geschichtslehrer dagegen wird alles wertvoll sein. Was Goethe vom Hans von Schweinichen (Band 2 der vorliegenden Memoiren) sagt, dürfte auch auf die übrigen Bände des Schultzeschen Sammelwerkes anzuwenden sein: „Herr von Schweinichen ist ein merkwürdiges Geschichts-

und Sittenbuch; für die Mühe, die es kostet, es zu lesen, finden wir uns reichlich belohnt; es wird für gewisse Zustände eine Symbolik der vollkommensten Art. Es ist kein Lesebuch; aber es muß gelesen werden."

Besonders hervorheben möchte ich noch die Erinnerungen (Band 5) des Grafen Paul Philipp von Ségur, des Adjutanten Napoleons I. Die großen Tage, die jetzt gerade in hundertjähriger Erinnerung ihre Auferstehung feiern, die Tage von Austerlitz, Jena, Eylau, Wagram usw. ziehen an uns mit mächtiger Wirkung vorüber, weil der große Ritt Napoleons von Sieg zu Sieg, der schließlich ein Ritt ins Unglück wurde, kaum aus einem anderen zeitgenössischen Buche so mächtig hervortritt. Meines Wissens ist diese Übersetzung der Ségurschen Erinnerungen wohl die erste in deutscher Sprache. Zu diesem Buche bieten die Memoiren aus dem spanischen Freiheitskampfe (Band 7) ein interessantes Gegenstück. Hier bekommen wir einen tiefen Einblick in die gewaltig erregte Stimmung des erbitterten spanischen Volkes, das für seine Unabhängigkeit gegen den erbarmungslosen Eroberer mit Löwenmute kämpfte, wir sehen auch, wie widerwillig im Grunde das französische Heer seinen Pflichten nachkam. Dazu sind die Persönlichkeiten, die uns ihre Erlebnisse schildern, Vertreter der verschiedensten Stimmungen und Parteistellungen, so daß wir in sehr mannigfaltiger Beleuchtung die Ereignisse vor uns sich abwickeln sehen. Doch der Leser prüfe selbst; es sind ja keine großen Kosten, die ihm zugemutet werden, da bei der vorzüglichen Ausstattung der Preis als recht gering bezeichnet werden kann. Den weiteren Bänden (den Memoiren Garibaldis, den Feldzugserinnerungen aus dem österreichisch-französischen Kriege 1809 und aus dem Tiroler Volksaufstand desselben Jahres) muß man mit Spannung entgegensehen.

Berlin. A. Matthias.

Asbach, Jul., Ludwig Freiherr Roth von Schreckenstein. Ein Lebensabriß. Köln 1907. M. Du Mont-Schauberg. 129 S. 8°. 6 M., geb. 7 M.

Mag auch die eigentliche Beurteilung der kurzen, aber schön ausgestatteten Biographie, für die leider die Quellen spärlich geflossen sind, den Fachblättern überlassen bleiben, so dürfte ihrer doch auch in dieser Monatschrift mit Lob zu gedenken sein, um so mehr, als sie zeigt, daß auch eine „ungewöhnliche Persönlichkeit" der neueren Zeit sehr wohl in antikem Stile geprägt werden kann. Zwar ist General von Schreckenstein (1789—1858) der heutigen Generation nur wenig mehr bekannt, aber in den fünfziger Jahren galt er auch bei Männern wie Roon als einer der ausgezeichnetsten Korpsführer des preußischen Heeres, dem leider infolge der unglücklichen Konvention von Olmütz der Ruhm des Schlachtensiegers versagt blieb. Mit König Friedrich Wilhelm IV., mehr noch mit dem Prinzen von Preußen und seinem Sohne verband den ritterlich vornehmen und taktvollen Mann in den späteren Jahren ein seltenes, nicht hoch genug zu bewertendes Vertrauensverhältnis. Er war gewiß auch einer der frühesten Eingeweihten bei dem Heeresreorganisationsplane des nachmaligen Kaisers Wilhelm d. Gr., und mit Recht schließt der Verfasser: „Auf der Schwelle des neuen Reiches hat auch Ludwig Roth von Schreckenstein gestanden."

Düsseldorf. Krah.

Schenk, K., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage gemeinsam für alle Schularten neu bearbeitet von Julius Koch. 8°. IV. Teil: Lehraufgabe für Untertertia. Leipzig u. Berlin 1904. B. G. Teubner. 99 S. 1,70 M. Dasselbe: VII. Teil: Lehraufgabe für Obersekunda. 1905. 206 S. 2,40 M.

Auf die Vorzüge der Schenkschen Lehrbücher ist bei früherer Besprechung hingewiesen worden. Die bessernde Hand des Herausgebers ist in beiden Büchern zu spüren: in dem Lehrbuch für Untertertia ist an vielen Stellen gestrichen, um das Pensum der Klasse zu entlasten. Das ist zu billigen; denn gerade im Mittelalter läßt sich von dem Lehrstoff, der traditionell in der Schule behandelt wird, manches entbehren. Dafür sind aber einige längere Abschnitte über „das Christentum in den ersten drei Jahrhunderten", „die Entstehung des Papsttums und des Kirchenstaates" und „die Bedeutung der christlichen Kirche im Mittelalter" neu hinzugefügt worden, so daß der Gesamtumfang des Textes doch noch gewachsen ist. Wenn nun auch das Lehrbuch dadurch noch nicht zu umfangreich für das Schuljahr geworden ist, so hätten doch die neu eingefügten Abschnitte gekürzt werden können. Wie sehr der Überzeugung des Verfassers zuzustimmen ist, daß die deutsche Geschichte des Mittelalters nur dann dem Schüler historisch von der richtigen Seite erscheinen kann, wenn er die ungeheuere Wirkung der beiden Faktoren, Germanentum und Christentum, in ihrer ganzen Bedeutung geradezu fühlen lernt, so wenig scheint doch die Klassenstufe schon befähigt, die volle Bedeutung der beiden Faktoren zu erfassen.

Das Lehrbuch für Obersekunda bietet die alte Geschichte bis zum Untergange des weströmischen Kaiserreichs; der Klassenunterricht ist aber nach den Lehrplänen mit Augustus abzuschließen. Die 179 Seiten, die bis dahin reichen, bieten sehr viel Stoff, so daß ich große Bedenken habe, ob er sich in der gegebenen Zeit bewältigen läßt. Man nehme z. B. die Abschnitte über Urgeschichte, die weiße Rasse, die hemitischen und semitischen Kulturvölker: wieviel steht da auf knappem Raume, und wieviel Zeit wird notwendig sein, um dies alles den Schülern zum Verständnis zu bringen! Der Herausgeber aber weist in der Vorrede darauf hin, daß unsere Schüler in Obersekunda zum letzten Male das große Gemälde der antiken Welt in einem Zuge an sich vorübergehen lassen: „sollte es ein Fehler sein, wenn dabei einige Farbentöne mehr verwandt werden, als der erklärende Mentor in die Beleuchtung zu rücken für gut hält?"

Als Druckfehler ist mir in dem Obersekundabuch Burbaneschi statt Bunarbaschi (S. 24) begegnet. In dem Lehrbuch für Untertertia heißt es fälschlich, Thusnelda sei mit ihrem Söhnchen in die römische Gefangenschaft geraten; zu jener Zeit hatte sie das Kind noch nicht geboren. Für die Tüchtigkeit der germanischen Reiterei wird als Beispiel angeführt (S. 8), daß ihrer 800 ohne viele Mühe 5000 gallische Reiter über den Haufen warfen; der eine Fall der Art, den Cäsar de bell. Gall. 4, 12 erzählt, hat aber doch seine besonderen Umstände, so daß man mit ihm nicht exemplifizieren darf.

Putbus. Friedrich Marcks.

Giese, A., Deutsche Bürgerkunde. Vierte Auflage. Leipzig 1907. R. Voigtländer. VIII u. 168 S. kl. 8°. 1,60 M.

Unter den seit etwa 15 Jahren erschienenen zahlreichen „Bürgerkunden", „Staatskunden" und ähnlichen Schriften ist die Gieses für höhere Schulen ganz besonders geeignet (geradeso wie seine in dieser Monatschrift I, S. 644 f. angezeigte Kleine Staatskunde), natürlich nur insofern, als sie es allen Lehrern und einzelnen Schülern erleichtert, einen Einblick in das Wesen und die Bedeutung des Staates, sowie in die Anfangsgründe der Volkswirtschaftslehre zu gewinnen. Unmittelbar kann das ansprechende Büchlein dem Unterrichte in den Fortbildungs- und Fachschulen zugrunde gelegt werden, die in besonderen Lehrstunden den von uns nur bei Gelegenheit zu berücksichtigenden Stoff behandeln. Giese gliedert ihn folgendermaßen: Allgemeine Staatslehre (bis S. 45), Besondere Staatslehre. A. Das Deutsche Reich (bis S. 89). B. Preußen (bis S. 119). C. Die außerpreußischen Staaten (bis S. 127), Elemente der Volkswirtschaftslehre (bis S. 151). Nicht weniger als 73 Paragraphen finden sich im ganzen. Durch verschiedenen Druck sind allgemeine und Einzelangaben sowie Wichtiges und minder Wichtiges geschieden. Der Anhang enthält die bemerkenswertesten Artikel aus der Verfassung des Deutschen Reiches und Preußens.

Nur sehr weniges ist mir aufgefallen. Zwischen Ständen im rein politischen Sinne und Berufsständen — wofür nicht „gesellschaftliche Klassen" (S. 140) gesagt werden kann — ist S. 5 schärfer zu scheiden; Verfassung muß § 6, 1 durch einen anderen Ausdruck als „Willen" erklärt werden. S. 142 ist Sozialismus mit Sozialdemokratie verwechselt. „Kabinett", S. 37, und „Utopie", S. 45, würde ich näher erklären und wenigstens einige allgemeine literarische Nachweise geben.

Görlitz. E. Stutzer.

Loria, G., Vorlesungen über darstellende Geometrie. Autorisierte, nach dem italienischen Manuskript bearbeitete deutsche Ausgabe von F. Schütte. Erster Teil: Die Darstellungsmethoden. Mit 163 Figuren im Texte. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. XI u. 219 S. gr. 8°. geb. 6,80 M.

Für die Ausbildung des Anschauungsvermögens der Schüler ist anerkanntermaßen in erster Linie der Unterricht in der konstruierenden Stereometrie von Bedeutung und in ganz besonderer Weise die wirkliche Durchführung der früher oft nur mit Worten angegebenen stereometrischen Konstruktionen, wie sie in der sogenannten darstellenden Geometrie an Zeichnungen in der Ebene geleistet wird. Deshalb wird darstellende Geometrie in irgendeiner Form, sei es auch nur als Kavalierperspektive, jetzt wohl an allen höheren Schulen getrieben.

Eine eingehendere Ausbildung in diesem Zweige der Mathematik war bis vor kurzem an den meisten unserer Universitäten nicht möglich. Damit der Lehrer in privater Arbeit sich aneignen konnte, was er für den Unterricht brauchte, waren leicht verständliche Lehrbücher der darstellenden Geometrie wünschenswert. Gegenwärtig besitzen wir in Deutschland eine ganze Zahl derartiger Lehrbücher.

Trotzdem ist das vorliegende Werk, das der berühmte italienische Geometer Loria für die im Teubnerschen Verlage erscheinende Sammlung mathematischer Lehrbücher verfaßt hat, keineswegs als überflüssig zu bezeichnen. Das Werk

Lorias unterscheidet sich von anderen Lehrbüchern des Gegenstandes durch eine eigenartige Auffassung von der Aufgabe der darstellenden Geometrie, durch eine dementsprechende neue Abgrenzung des in dies Gebiet zu ziehenden Stoffes und durch eine durch die wissenschaftliche Höhe dieses Forschers gegebene ebenso abschließend fertige Behandlung wie durchsichtig klare Darstellung der Lehren der darstellenden Geometrie.

Loria rechnet im Gegensatz zu der preußischen Prüfungsordnung die darstellende Geometrie nicht zur angewandten Mathematik, er schließt sich auch nicht dem Standpunkte Fiedlers an, der die darstellende Geometrie mit der Geometrie der Lage zu einem großen Ganzen zu verschmelzen gesucht hat; er sieht in ihr vielmehr einen besonderen Zweig der reinen Mathematik. Für ihn ist die darstellende Geometrie die Wissenschaft, welche lehrt: 1. räumliche Figuren unter Benutzung der geometrischen Abbildungsmethoden durch ebene Figuren in gegenseitig eindeutiger Weise darzustellen, 2. mit Hilfe dieser ebenen Figuren Aufgaben, die sich auf die räumlichen Figuren beziehen, zu lösen, 3. die bezüglichen Sätze aufzustellen. Bei dieser Auffassung ist die darstellende Geometrie eine notwendige Ergänzung der gewöhnlichen Geometrie. Richtig zeichnen ist für die Mathematik ebenso wichtig wie richtig rechnen.

Seinem Standpunkte gemäß schließt Loria die Theorie der Beleuchtung und der Schlagschatten von der reinen darstellenden Geometrie aus; diese Dinge rechnet er zur angewandten Mathematik. Dagegen hat er die Photogrammetrie in sein Werk aufgenommen; der Verfasser dürfte damit wohl der erste sein, der eine schulmäßige Bearbeitung dieses jüngsten Zweiges der darstellenden Geometrie bietet.

Der vorliegende erste Teil des Werkes hat die Darstellungsmethoden zum Gegenstande; er ist in vier Bücher gegliedert. Vorausgeschickt wird eine kurze Darlegung der Geometrie des Zirkels, die Lösung der planimetrischen Konstruktionsaufgaben nach Mascheroni allein mit dem Zirkel, und eine ebenso kurze Darstellung der Grundbegriffe der Geometrographie. Dann folgt im ersten Buche die Methode der doppelten Orthogonalprojektion, der Darstellung der Figuren durch Grundriß und Aufriß, im zweiten Buche die Methode der Zentralprojektion, im dritten die Methode der kotierten Ebenen, im vierten die Axonometrie (die rechtwinklige, die schiefwinklige und die perspektive) und im fünften die Photogrammetrie.

Nach jeder einzelnen dieser Darstellungsmethoden werden die grundlegenden Aufgaben gelöst. Die darstellende Geometrie wird eben als stereometrische Konstruktionslehre betrachtet, und demgemäß werden die einzelnen Aufgaben, zu denen die Geometrie der Lage und die metrische Geometrie in ihrer naturgemäßen Entwicklung führen, der Reihe nach für jede Projektionsart gelöst.

Vorkenntnisse irgendwie besonderer Art setzt der Verfasser nicht voraus. Behandlung und Darstellung der Lehren zeigen aber überall den Meister geometrischer Forschung. Die leitenden Gesichtspunkte und die allgemeinen Methoden, durch die sich die Einzelprobleme nachher spielend bewältigen lassen, werden herausgeschält und in leicht faßlicher Weise dargestellt, in einer durchsichtigen

Klarheit, über die nur verfügt, wer so hoch über seinem Stoffe steht wie der Verfasser.

Posen. H. Thieme.

Beiträge zur Naturdenkmalpflege, herausgegeben von H. Conwentz. Berlin 1907. Gebrüder Borntraeger. 1. Heft. 55 S. 1,50 M.

Wie die Vorbemerkung mitteilt, werden diese Beiträge die Veröffentlichungen der jüngst ins Leben gerufenen Staatlichen Stelle und andere Abhandlungen zur Naturdenkmalpflege in sich vereinen. Sie werden in zwanglosen Heften von wechselndem Umfang und zu verschiedenen Preisen erscheinen. Des Interesses der naturwissenschaftlichen Kreise nicht nur, sondern auch das vieler Laien werden diese Beiträge sicher sein; handelt es sich doch um eine Sache, die jedem, der an der Natur Gefallen hat, Herzenssache ist. Der Verfasser berichtet zunächst über die Einrichtung dieser „Staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege" in Preußen, die einstweilen ihren Sitz in Danzig hat, berichtet ferner über Anregungen, die er zur Erhaltung dieser Denkmale durch Vorträge, Reisen, Veröffentlichungen gegeben hat. Dann werden örtliche Maßnahmen aufgeführt, die zum Schutze der Naturdenkmäler getroffen sind. Sie werden nach Provinzen geordnet. Es handelt sich dabei um Pflanzen und Pflanzenbestände, wie z. B. Geißblatt, Wintergrün, Eibe, dann um Tiergenossenschaften (Mandelkrähe, Pirol, Eisvogel, Schwarzstorch), um geologische Gebilde (erratische Blöcke, Gletscherschliffe), um schöne Landschaftsbilder. Von Interesse ist es auch, zu erfahren, welche Kosten — wenn es sich nicht gerade um fiskalischen Besitz handelt — es verursachen kann, ein solches Naturdenkmal zu erwerben und in geeigneter Weise zu sichern. Der sogenannte Düppelstein, der nun allerdings mächtige Maße zeigt (8,6 m; 6,7 m; 2,95 m), hat eine Summe von 1700 M. erfordert. Und das alles ist durch private Beiträge, durch Vereine, zusammengebracht, da der Staat hierfür Mittel nicht zur Verfügung stellt. Daß auch der Weg zur Erwerbung der Naturdenkmale ein recht langwieriger und mühevoller sein kann, dafür gibt uns der Verfasser ein Beispiel an dem Zwergbirkenmoor bei Schafwedel in Hannover. Die Zwergbirke gilt hier als Relikt aus der Eiszeit, was allerdings von andern bestritten wird. Über eine Zeit von mehr als vier Jahren dehnten sich die Verhandlungen aus, ehe das Gelände, eine 1,6 ha große Moorfläche, für 3114 M. erworben werden konnte. Als Anlagen bringt die Schrift dann noch die auf die Sache bezüglichen Verfügungen der betreffenden Ministerien. Sieben Abbildungen sind diesem ersten Bericht beigegeben, dem hoffentlich noch recht viel andere folgen werden.

Posen. Fritz Pfuhl.

Pfeiffer, Ernst, Schulhygienisches Taschenbuch mit Beiträgen von einer großen Zahl namhafter Ärzte, Schulärzte und Pädagogen, herausgegeben von Moritz Fürst. Mit 9 Abbildungen im Text und 1 Tafel. Hamburg und Leipzig 1907. Leopold Voß. 384 S. 8°. geb. 4 M.

Das Gebiet der Schulhygiene wächst von Jahr zu Jahr, das Interesse steigert sich und demgemäß erscheinen immer mehr größere Werke und kleinere Abhandlungen über schulhygienische Fragen. Es wird daher allmählich unmöglich, alle

Veröffentlichungen zu lesen und zu prüfen, die großen, meist recht teuren Werke sind auch nur wenigen zugänglich, so daß schon an und für sich ein Buch zu begrüßen ist, aus dem man die nötigsten Aufschlüsse über solche Fragen rasch, ohne große Mühe und klar erhalten kann. Dazu kommt aber nun, daß die einzelnen Abschnitte dieses Werkes von ganz speziellen Kennern der betreffenden Materien bearbeitet worden sind. Ich greife nur, ohne irgendwie dadurch einen der nicht genannten Verfasser als minderwertig zu bezeichnen, Namen wie Zeubuscher-Meiningen heraus, der eine kurze Schilderung der Entwicklung der Schulhygiene und des Schularztwesens in Deutschland und eine Übersicht über den Hauptinhalt der schulärztlichen Verordnungen, Instruktionen und Anstellungsbedingungen für Schulärzte gibt. Roller-Darmstadt schreibt über Schulutensilien und geteilte und ungeteilte Schulzeit, Stundenplan, häusliche Arbeiten: Auguste Förster-Kassel über Haushaltungsunterricht. Abel-Berlin über Elternabende, Nußbaum-Hannover über die Hygiene des Schulgebäudes usw. Das Buch ist sehr handlich, klar und übersichtlich geordnet, die einzelnen Darstellungen sachgemäß und doch nicht trocken gehalten. Es ist sehr zu wünschen, daß das Taschenbuch in keiner Bibliothek, weder den öffentlichen der Städte, Schulen usw. noch in der privaten fehlen möge.

Köln. F. Moldenhauer.

IV. Vermischtes.

Oberlehrer Dr. Max Georg Schmidt in Marburg schreibt uns:

Zum Tode Ernst v. Wildenbruchs.

Der frühere Direktor der Franckeschen Stiftungen, D. Dr. Otto Frick, war in seiner Jugend Hauslehrer bei dem damaligen preußischen Gesandten zu Konstantinopel, v. Wildenbruch. Sein Zögling, Ernst v. Wildenbruch widmete sich der militärischen Laufbahn, gab sie aber bald wieder auf und bereitete sich am Gymnasium zu Burg, welches Frick als Direktor leitete, auf das Abiturientenexamen vor. Ein schöner Beweis für die treue Anhänglichkeit, welche der nun verstorbene große Dichter seinem Jugenderzieher, dem großen Pädagogen, bewahrte, ist das folgende Gedicht, mit dem ihm Wildenbruch im Jahre 1874 das Manuskript eines seiner Werke überreichte:

An alte Zeiten will ich heut dich mahnen,
Laß uns noch einmal heute Hand in Hand
Rückwärts durchmessen unsre Lebensbahnen,
Folg mir in unsrer Jugend schönes Land.

Siehst du das Haus am Meeresufer stehen?
Siehst du das gastlich weit erschloßne Tor?
Spürst du den Hauch des Friedens drüber wehen?
Hörst du dort drin der frohen Stimmen Chor?

Und sie, die ordnend dieses Haus durchschreitet,
Kennst du die unvergeßliche Gestalt?
Die Liebe rings und Segen rings verbreitet,
Zur Ehrfurcht zwingt mit freundlicher Gewalt?

Siehst du die Stube mit den Arbeitstischen,
Den hellen Raum, den Meereshauch durchrauscht?
Kennst du den Knaben noch, den jugendfrischen,
Der willig deinem Lehrerworte lauscht?

Siehst du dich selbst, wie du in Jugendeile
Durchstreifst das alte herrliche Byzanz,
Wo aus dem Grab mit seiner Schlangensäule
Dir Griechenland ersteht in altem Glanz?

Gedenkst du noch der schönen stolzen Wege,
An Bospors Uferbrandungen entlang?
An des Eliasbrunnens Baumgehege,
An Berg und Tal, an manchen stillen Gang?

Steigt dir empor das Bild der Mauerriesen,
Dort der Hissaren alter Festungsring?
Wo du den Ort dem Knaben einst gewiesen,
An dem Darius über'n Bospor ging?

Und als mich da vergangner Zeiten Kunde
Zum erstenmal mit tiefer Lust entzückt,
War das vielleicht die erste Weihestunde,
Wo Phantasie mich träumend angeblickt?

Begann er da zuerst sich zu entfalten,
Der tief geheime rätselvolle Drang,
Dem Schöpfer nachzubilden die Gestalten,
Die volle Brust zu lösen im Gesang?

Wie nun die Jahre voller öder Plage
Mich trüb umfingen, wohl ist dir's bekannt,
Bis daß mit einem gnäd'gen Wetterschlage
Das Schicksal mich zum rechten Weg gewandt.

Und als ich dann mit durstverzehrter Seele
Zum heil'gen Quell der Weisheit heimgekehrt,
Wer schloß mir auf Olympos' goldne Säle?
Wer hat die Götter mich versteh'n gelehrt?

Du meiner ersten Jugend treuer Hüter,
Du warst's, der meine zweite Jugend schuf,
Der, pflegend meiner Seele beste Güter,
Mich stark gemacht zum herrlichsten Beruf.

Und jüngst, da ich den Liederkranz gewoben,
Den preisend um das Vaterland ich flocht,
Wie hast die Stimme mächtig du erhoben,
Wie hast du an der Menschen Ohr gepocht!

Wem Dichterworte so zum Herzen dringen,
Der hat des Lieds geheimsten Grund erkannt;
Wer Antwort so dem Dichter weiß zu bringen,
Der wahrlich ist dem Dichter nah verwandt.

Den Blick zurückgewandt zu alten Zeiten,
Laß uns erneuern nie zerrißnen Bund,
Und siehst du mich den Weg des Schicksals schreiten,
Sei, Freund, dem Freunde nah mit Herz und Mund.

Ich seh' nach vorn — wie viel ist zu erringen!
Ich seh' zurück — ein Schritt ist doch getan!
So hoff ich doch zum Ziele durchzudringen:
Ich weiß das Ziel und ich bin auf der Bahn.

V. Sprechsaal.

Herr Dr. Heinrich Fränkel-Halensee schreibt:

Herr Direktor Dr. Lorentz zwingt mich leider, auf unsere Auseinandersetzung über die von Herrn Dr. W. Scheel und mir bearbeitete neue Schulausgabe von Wolffs Poetischem Hausschatz zurückzukommen. Er schreibt: „Ich wiederhole das nicht widerlegte Urteil, daß die früheren Auflagen einen freieren Standpunkt vertraten, da sie Gedichte wie Goethes Der Gott und die Bajadere und Die Braut von Korinth enthielten." Ich darf dazu bemerken:

1. Eine Beweisführung, die das Urteil über den „Standpunkt" einer umfangreichen Sammlung davon abhängig macht, ob einige wenige bestimmte Gedichte aufgenommen sind, ist unzureichend.

2. Die beiden von Herrn Dir. Lorentz wiederholt angeführten Goetheschen Gedichte sind nicht etwa, wie er offenbar annimmt, durch Herrn Dr. Scheel und mich aus dem Hausschatz entfernt worden. In dessen seit 1867 erschienenen Auflagen (der 24. bis 29.) waren sie nicht mehr enthalten.

3. Diese beiden Gedichte befinden sich, soviel mir bekannt, in keiner gegenwärtig in deutschen Schulen benutzten Sammlung.

4. Daß die Kenntnis der besagten Gedichte „auch für die heutigen Primaner-Generationen wünschenswert" ist, erkenne ich *cum grano salis* an; der Primaner aber, der dafür reif ist, genießt Goethes Gedichte an der Quelle.

5. Der Verlag von Otto Wigand G. m. b. H. in Leipzig stellt den Herren Direktoren und Fachmännern, die gegebenenfalls die Einführung des in Rede stehenden Buches beabsichtigen, auf Wunsch Exemplare zur Verfügung. Wer es mit anderen Sammlungen vergleicht, wird ohne weiteres erkennen, daß der Vorwurf des Herrn Dir. Lorentz nicht begründet ist. Ich verweise der Kürze halber nur auf die Aufnahme zahlreicher in dem einen oder andern Sinne einer „freien" Auffassung entsprechenden Gedichte von Anzengruber, Avenarius, Bewer, Bierbaum, Cornelius, Dehmel, Dingelstedt, Falke, Fitger, Gilm, Ginzkey, Hamerling, Hauptmann, Hebbel, Henckell, Hertz, Herwegh, Hesse, Heyse, Hoffmann von Fallersleben, Huch, Keller, Kurz, Leixner, Leuthold, Lienhard, Münchhausen, Nietzsche, Raabe, Rosegger, Saar, Salus, Scheffel, Schönaich-Carolath, Spitteler, Storm, Strauss und Torney, Trojan, Weber, Wildenbruch. Nichts aber ist geeigneter das Lorentzsche Urteil zu widerlegen, als die von Dr. Scheel und mir gebotene Auswahl Goethescher Gedichte.

Herr Direktor Dr. Lorentz-Friedeberg N.-M. bemerkt dazu:

Auf Grund meiner Erwiderung im letzten Heft dieser Monatschrift begnüge ich mich damit, die Kenntnisnahme der obigen Zuschrift des Herrn Dr. Fränkel zu bestätigen.

I. Abhandlungen.

Über die Schülerselbstmorde.

(Erweiterte Wiedergabe des auf der 10. Religionslehrer-Konferenz in Berlin am 14. November 1908 gehaltenen Berichts.)

Das 20. Jahrhundert wurde, schon als es kaum begonnen, als das „Jahrhundert des Kindes" bezeichnet. Die Kreise, von denen das ausging, wählten diese Bezeichnung im vollen Bewußtsein von der Bedeutung ihrer besonderen Tendenzen. Es waren Männer des Sports und der Technik, der Dichtkunst und Malerei, der Naturwissenschaften, Pädagogik und Philosophie. Sie alle sind geleitet von dem Schlagwort „wer die Jugend hat, der hat die Zukunft"; sie wollen die Jugend beiderlei Geschlechts nach neuen Ideen ausbilden und erziehen, in der besten Absicht, ein glücklicheres Geschlecht zu schaffen: erst die Jugend, danach das Volk soll kräftiger, frischer, lebensfreudiger und künstlerischer werden, die Beherrschung und Verwendung der Naturkräfte im Dienste unserer Kultur soll mannigfaltiger, leichter und gesteigerter, der menschliche Intellekt umfassender werden.

Wir wollen hier nicht darüber richten, wie weit die Verwirklichung solcher Ziele möglich und ratsam ist, wollen auch nicht untersuchen, ob in dieses Programm der früher oftmals angestellte Versuch aufgenommen ist, ohne das Christentum fertig zu werden und die Sittlichkeit auf die Forderungen der Natur und der menschlichen Gesellschaft, auf Erkenntnis und Übereinkunft zu gründen. Jedenfalls prägt uns ein Blick auf die rauhe Wirklichkeit nachdrücklich die Lehre ein, daß unserem Geschlecht nichts mehr not tut, als eine auf fester religiöser Basis ruhende Sittlichkeit. Als wir vor gar nicht langer Zeit in sämtlichen Kollegien die sexuelle Belehrung der Schüler zu behandeln hatten, da wußten wir, daß dem gar trübe Dinge zugrunde lagen. Über die Verwilderung unserer Jugend, über das Schwinden von Pietät und Subordination ziehen sich seit Jahren durch die Tagespresse und Fachorgane, durch Gerichts-, Synodal- und Parlamentsverhandlungen bittere Klagen hin. Die Moralstatistik führt erschreckende Zahlen vor, wenn sie von den jugendlichen Verbrechern handelt. Aber noch düsterer scheint das Bild durch eine andere Erscheinung zu werden. Was in früheren Zeiten die letzte Zuflucht eines heimlichen Verbrechers oder eines verzweifelten Ingeniums war, das verüben jetzt Knaben, Mädchen und Jünglinge, oft mit kühlster Überlegung und erstaunlicher Berechnung eines ganz bestimmten Momentes.

Unter uns Anwesenden sind wohl nur wenige, die sich aus ihrer Jugend eines Falls von Schülerselbstmord erinnern. Aber im Anfang des „Jahr-

hunderts des Kindes", besonders in den beiden letzten Jahren sind alle Schichten unseres Volks durch zahlreiche und erschreckende Fälle in Aufregung versetzt worden. Die Organe, in denen die öffentliche Meinung zum Ausdruck gelangt, haben nicht selten Schilderungen entworfen, als ob aus der Schulzucht alle Vernunft entwichen wäre und die „Erziehungstorheiten der Lehrer" eine ständige Zunahme der Selbstmorde zur natürlichen Folge hätte. Man verfiel hier in einen Irrtum, der leider auch an anderer Stelle begangen worden ist: aus dem Umstande, daß tatsächlich zahlreiche Fälle von Selbstmord ihre unmittelbare Veranlassung in Vorkommnissen des Schullebens hatten, wurde gefolgert, daß die Schule auch die ganze Schuld an dieser beklagenswerten Erscheinung habe. *) Daß hier ein sehr bedeutsamer Unterschied zu ziehen ist, wie später noch dargelegt wird, haben indessen auch in der Tagespresse öfters Männer mit klangvollem Namen hervorgehoben und versucht, das Maß von Schuld zwischen der Schule, dem Hause und der Gesellschaft gerecht zu verteilen. Vom Jahr 1905 an mehrten sich die Stimmen in den Zeitungen zusehends, obwohl ein Umsichgreifen dieser Verirrungen der Jugend nicht konstatiert werden konnte. Zu den Schriftstellern von Beruf kamen jetzt Politiker, Ärzte und Pädagogen und beleuchteten diese Vorkommnisse nach allen Seiten hin in Stadt- und Landparlament, in Vereinen, Fachzeitschriften und besonderen Broschüren; die höchste Beachtung fanden die Ausführungen Eulenburgs, nicht nur wegen der allgemein bekannten Verdienste des Verfassers auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege, sondern auch weil ihm das Aktenmaterial des Kultusministeriums zur Verfügung gestellt wurde. Seine Darlegungen und Nachweisungen gingen deshalb auch in die Tageszeitungen über und wirkten in vieler Hinsicht recht aufklärend. Vielleicht hat dieser Umstand dazu beigetragen, daß nunmehr des öfteren auch Pädagogen das Wort ergriffen, um von ihrem Standpunkt aus Angriffe abzuwehren und Vorschläge zur Besserung zu geben, so entstand eine kleine Literatur über dieses Gebiet, die hier in aller Kürze vorgeführt werde:**)

Eulenburg, „Selbstmorde im jugendlichen Alter", erschienen in der „Umschau" (Wochenschrift über die Fortschritte in Wissenschaft und Technik). Frankfurt a. M. 1904 (2. Juli und 9. Juli).

---

*) Die Übertreibungen eines nicht geringen Teils unserer Tagespresse haben vielleicht die nachfolgende Auslassung des weltbekannten Pariser Organs „Les Annales" inspiriert. Im Anschluß an den Selbstmord eines 12jährigen Mädchens wird vom Selbstmord unter der französischen Jugend gesprochen; dann heißt es: „In Deutschland ist es noch schlimmer; Tausende von Schülern machen ihrem Leben ein Ende, um der Brutalität einer eisernen Disziplin zu entgehen, und sodann weil ihr Gehirn der schrecklichen Masse von Kenntnissen, die sie aufhäufen ohne zu verdauen, nicht Widerstand leisten kann. Das Übermaß tötet sie." Diese Wochenschrift ist nicht nur in Frankreich, sondern in ganz Europa verbreitet und in literarischer wie auch sozialer Hinsicht ein maßgebendes Organ. Nach einer Angabe in demselben Zusammenhange sind in Frankreich in den letzten 5 Jahren 1630 Schüler und Schülerinnen durch Selbstmord umgekommen. (Les Annales, 22. November 1908, S. 481: „Suicides d'enfants".)

**) Von allen diesen Schriften ist in meiner Arbeit nur die zweite Eulenburgsche benutzt worden; die Tatsachen, die ich schildere, sind ausnahmslos den Akten entnommen; alles übrige ergab sich aus diesem Aktenmaterial.

Derselbe, „Schülerselbstmorde". Vortrag im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege am 20. Februar 1907, erschienen in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene", April 1807 (S. 1—31).

L. Gurlitt, „Schülerselbstmorde". Berlin 1908. Concordia. 8°. 59 S. 0,50 M.

A. Lewinneck, „Schülerselbstmorde und Elternhaus". Königsberg 1908. Hartung. 8°. 30 S. 0,50 M.

Wehnert, „Schülerselbstmorde". Hamburg 1908. Schröder & Jeve. 8°. 1 M.

Fr. Droop, „Schülerselbstmorde". Dortmund 1908. Ruhfus. 8°. 18 S. 0,40 M.

Gerh. Budde (Professor in Hannover), „Schülerselbstmorde". Hannover 1909. Jänecke. 8°. 59 S. 1 M.

Vgl. auch die Verhandlungen im Reichstag am 5. und am 10. Dezember 1904 und im preußischen Abgeordnetenhause am 19. März 1908.

Die Untersuchungen Eulenburgs schlossen in der Hauptsache mit dem Jahre 1903 ab. Über den Stand der Dinge in der nachfolgenden Zeit wurde es mir gütigst gestattet, gleichfalls aus dem amtlichen Material des Kultusministeriums genaue Informationen zu schöpfen, nicht allein um der bloßen Statistik willen, sondern vor allem, um das Referat, das ich heute vor Ihnen, meine sehr geehrten Herren, halten darf, in dem Sinn und Geist, der uns alle bewegt, zu vervollständigen. Und gern erfülle ich auch an dieser Stätte die Pflicht, der hohen Behörde den ehrerbietigsten Dank dafür auszusprechen, daß sie in so überaus entgegenkommender Weise gestattet hat, von dieser ernsten Erscheinung in unserem gegenwärtigen Schulleben ein getreues Bild zu gewinnen und dadurch die Grundlagen zu weiteren Maßnahmen zu bieten.

Ehe ich aber zur Darstellung und Gruppierung der Schülerselbstmorde übergehe, möchte ich Ihnen in einem kurzen Rückblick zeigen, daß diese Versündigung der Jugend nicht etwa erst mit den mannigfachen Übeln der Gegenwart aufgetreten ist, sondern schon zur Zeit, als wir selbst noch Schüler waren, sich häufig genug ereignete. Zu einer besonderen Beruhigung wird es Ihnen gereichen, wenn Sie aus einer tabellarischen Zusammenstellung ersehen, daß unsere jetzige Schülergeneration hiervon durchaus nicht schwerer heimgesucht wird, als die früheren Geschlechter. Eine amtliche Statistik kann ich Ihnen über die fast drei Dezennien umfassende Periode von 1880 bis Ende 1908 vorführen (siehe Tabelle nächste Seite).

Das sind in 29 Jahren 416 (+ 2) Schülerselbstmorde bzw. -Selbstmordversuche; der jährliche Durchschnitt beträgt 14,3.

Aus dieser Übersicht erkennen wir zunächst:

1. Daß eine regelmäßige Zunahme des Selbstmords unter unserer Jugend nicht vorliegt, allerdings auch keine stetige Abnahme. Vielmehr ist wiederholt auf ein Sinken der Zahl ein schnelles Ansteigen erfolgt.

2. Die Jahre 1882, 1886, 1895, 1898 und 1904 stehen am günstigsten da; aber die dazwischen liegenden Perioden sind ungleich hinsichtlich der Länge und des Steigens bzw. Fallens der Ziffern.

3. Das vorige Jahr (1908) scheint mit seinen 28 Fällen das weitaus höchste Maß erreicht zu haben; aber diese Zahl hat, wie bald zu zeigen ist, einen anderen Wert. Sehen wir von 1908 ab, so begegnen wir dem Maximum der übrigen

Übersicht über die von Schülern der höheren Lehranstalten in Preußen begangenen Selbstmorde (1880—1908).

(Die Schülerinnen höherer Lehranstalten sind hier nicht mitaufgenommen.)

Jahr	Zahl der Fälle	Jahr	Zahl der Fälle	Jahr	Zahl der Fälle
1880	9	1890	11	1900	18
1881	13	1891	14	1901	18
1882	5	1892	19	1902	17
1883	17	1893	15	1903	18
1884	14	1894	18	1904	8
1885	10	1895	7	1905	16 *)
1886	8	1896	11	1906	16
1887	18	1897	19	1907	19
1888	11	1898	7	1908	28 *)
1889	20	1899	13		

28 Jahre i. J. 1889. Dies liegt 19 Jahre zurück, so daß ein verhältnismäßig großer Zeitraum ein erfreulicheres Bild aufweist als jenes Jahr.

4. Es muß meines Erachtens hervorgehoben werden, daß diese Schülerselbstmorde sich durchaus nicht gleichmäßig über die Monarchie verteilen, daß vielmehr eine auffällig große Zahl auf einige Großstädte entfällt. Nur für das letzte Jahrzehnt: Anfang 1898 bis Ende 1908, habe ich diese Zusammenstellung gemacht; sie hat folgendes Resultat gebracht: von den 170 (172) Fällen dieses Dezenniums kommen 25 auf Berlin; hat man Groß-Berlin im Auge, so entfallen hierauf 34! Von den anderen Großstädten sind zu nennen: Magdeburg mit 7 und Breslau mit 6 Fällen. Diese Zahlen sind bei jeder der genannten Städte bedeutend höher, als nach der Schülerzahl zu erwarten wäre; das steht aber im engsten Zusammenhang mit anderen Vorkommnissen, die sich in den Großstädten häufen.

Eine zutreffende Würdigung aller Zahlen ist indessen nur möglich, wenn man den Bestand an Schülern hinzuzieht. So gab es z. B. 1889 an sämtlichen höheren Lehranstalten Preußens 136 908 Schüler, aber 1907 betrug die Frequenz 208 170. Wäre das Verhältnis zwischen Schüler-Zahl und -Selbstmorde auch nur konstant geblieben, dann hätten wir 1907 nicht weniger als 30 Fälle erlebt, und das vergangene Jahr hätte uns ihrer 32 gebracht.

Da mithin die bloße zahlenmäßige Zusammenstellung der Selbstmordfälle nicht erkennen läßt, wie die Anzahl in einem Jahre sich zu dem jedesmaligen Bestand an Schülern verhielt, habe ich eine zweite Tabelle aufgestellt, welche zeigt, wieviel Selbstmorde in jedem Jahre auf je 100000 Schüler entfielen. Die Schülerzahl der Jahre 1880—1906 ist entnommen aus der Gesamt-

*) Bei einem 17. Falle (1905) und einem 29. (1908) konnte weder von den Eltern und der Schule, noch von der Polizei und Staatsanwaltschaft entschieden werden, ob Unfall oder Selbstentleibung vorlag.

frequenz des Winter- und Sommerhalbjahres und als das Mittel dieser beiden Zahlen angesetzt; für die beiden letzten Jahre 1907 und 1908 liegen indessen nur die Zahlen des Bestandes am 1. Februar vor:

Jahr	Schülerzahl	Selbstmordfälle auf 100000 Schüler	Jahr	Schülerzahl	Selbstmordfälle auf 100000 Schüler
1880	125 023	7,1	1895	142 438	4,9
1881	126 800	10,2	1896	144 955	7,5
1882	131 836	3,7	1897	148 260	12,8
1883	129 971	13,0	1898	152 033	4,6
1884	130 465	10,7	1899	155 965	8,3
1885	133 506	7,4	1900	160 757	11,1
1886	132 640	6,0	1901	166 005	10,8
1887	134 784	13,3	1902	172 639	9,8
1888	136 317	8,0	1903	179 947	10,0
1889	136 908	14,6	1904	188 582	4,2
1890	135 919	8,0	1905	197 481	8,1
1891	137 993	10,1	1906	205 883	7,7
1892	138 276	13,7	1907	208 170	9,1
1893	139 377	10,7	1908	224 823	12,4
1894	140 828	12,7			

Wenn man hiernach vergleicht, daß z. B. von 1884 zu 1885 sich die Schülerzahl um rund 3000, von 1903 zu 1904 um rund 9000 vermehrt, dagegen die Zahl der Selbstmorde jedesmal erheblich verringert hat, wie anderseits die Jahre 1888 und 1889 fast gleichstarke Frequenzen aufweisen und trotzdem ein erstaunliches Anschwellen der Selbstmorde, so wird es klar, daß dieser traurigen Erscheinung keine Stetigkeit der Zunahme oder Abnahme zuzuschreiben ist.

Wie in der ersten, so zeigt sich auch in dieser Tabelle das Jahr 1889 als das unheimlichste mit seinem hohen Satz von 14,6; die 19 darauffolgenden Jahre bis 1908 inkl. bedeuten dagegen eine Abnahme. Das Minimum von 3,7 treffen wir 1882; ihm am nächsten stehen die Jahre 1895, 1898 und 1904.

Vergleichen wir diejenigen Jahre, welche auf der ersten Tabelle eine gleichhohe Ziffer aufweisen, so finden wir, daß jedes spätere Jahr unter dieser einen Schritt zum Besseren darbietet: nämlich

1881 weist 13 Fälle auf, das macht auf je 100 000 Schüler 10,2
1899 „ auch 13 „ „ „ „ „ „ „ „ nur 8,3.

1883 „ 17 „ „ „ „ „ „ „ „ 13,0
1902 „ auch 17 „ „ „ „ „ „ „ „ nur 9,8.

1887 „ 18 „ „ „ „ „ „ „ „ 13,3
1894 „ auch 18 „ „ „ „ „ „ „ „ nur 12,7
1900 „ „ 18 „ „ „ „ „ „ „ „ „ 11,1
1901 „ „ 18 „ „ „ „ „ „ „ „ „ 10,8
1903 „ „ 18 „ „ „ „ „ „ „ „ „ 10,0.

Endlich das Jahr 1908: seine sehr hohe Ziffer (28) verliert doch wenigstens etwas von ihrem erschreckenden Wert, wenn wir jetzt sehen, daß es infolge der stark angewachsenen Schülerzahl noch zurücktritt hinter manches unter den vorangegangenen Jahren, nämlich hinter 1883, 1887, 1889, 1892, 1894, 1897. Immerhin bleibt die betrübende Tatsache, daß 1908 in dem Zeitraum der letzten 11 Jahre die höchste Zahl von Schülerselbstmorden aufweist.

Eine vollständige Statistik würde noch folgende Frage beantworten müssen: ereignet sich der Selbstmord unter den Schülern höherer Lehranstalten seltener oder häufiger als unter der Gesamtbevölkerung? Der Erledigung dieser Frage stellen sich aber außergewöhnliche Schwierigkeiten entgegen. Die Altersgrenzen der Schüler, die sich selbst entleibten, war z. B. 1903 nach unten $12^3/_4$, nach oben 21 Jahre, 1907 waren es 12 und 19, 1908 aber 13 und $20^1/_2$ Jahre. Nun müßte erstlich die Gesamtzahl der Schüler dieser Altersstufen und ebenso die der männlichen Einwohner Preußens festgesetzt, und sodann die Zahlen der jedesmal entsprechenden Selbstmordfälle verglichen, d. h. etwa auf den Normalsatz von 100 000 geführt werden.

Das Material für eine solche minutiöse Detailuntersuchung liegt zurzeit nicht vor. Das Ergebnis dürfte erheblich zugunsten der Schule ausfallen. Denn im Jahre 1906 z. B. hatten wir unter 100 000 unserer Schüler **7,7** Selbstmordfälle, aber unter 100 000 der männlichen Bevölkerung im Alter von 15—20 Jahre waren es **17,83.** Wenn nun auch unter jener Zahl sich ein Sextaner von 10 Jahren befand, so bleibt doch eine große Differenz zugunsten der Schule. 1905 war der Prozentsatz (d. h. auf 100 000) bei den Schülern **8,1,** wovon 2 Schüler unter 15, die übrigen 14 zwischen 15 und 20 Jahren; der entsprechende Satz bei der männlichen Bevölkerung von 15—20 Jahren war aber **20,30.** Demnach ist man zu dem Schluß berechtigt, daß unter unseren Schülern der Selbstmord **bei weitem** nicht so stark grassiert wie unter der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung.

Die statistischen Zusammenstellungen schließe ich mit zwei Angaben, deren ausdrückliche Hervorhebung im Interesse der Schule mir verstattet sein wird:

a) Bei 31 von diesen 170 (+ 2) Schülern waren Gehirnkrankheiten, Geistesstörung oder erbliche Belastung, oft schwerer Art, erwiesen; daß die Zahl dieser Unglücklichen in Wahrheit noch beträchtlich höher gewesen, ist sehr wahrscheinlich.

b) Bei 47 von diesen 170 war in der Schule nicht das geringste geschehen, was mit dem Selbstmord irgendwie zusammenhing; vielmehr waren es Schüler, die nicht zurückgeblieben, nicht bestraft, nicht gehänselt noch irgendwie gekränkt waren, die nicht vor dem Semesterabschluß und der Versetzung Angst gehabt hatten, sondern zum Teil waren es Durchschnittsschüler, zum Teil aber auch die besten Schüler ihrer Klasse.

Was die Gehirnkrankheiten betrifft, so haben zuweilen die Eltern, zuweilen die Schulbehörden die ärztlichen Zeugnisse darüber erbracht, daß chronische Entzündungen der Gehirnhäute, Eiterungen im Gehirn als Folge von nicht gehobenen Ohrenleiden, abnorme Schädelbildung infolge schwerer Zangengeburt u. dgl. vorlagen. Die Fälle von Geistesstörung habe ich unter jene Zahl (31) nur dann

aufgenommen, wenn eine solche tatsächlich erwiesen war. Eine bloß vermutete Geistesstörung habe ich nicht mit in Rechnung gezogen. Die erbliche Belastung bestand in einigen Fällen darin, daß Blutsverwandte in der Aszendenz an Geisteskrankheit, Epilepsie u. dgl. litten (bei einem Schüler waren es nicht weniger als vier solcher Verwandte, ihm selbst war bei der Geburt der Schädel zusammengedrückt worden!), oder aber darin, daß Blutsverwandte von Vater und Mutter (Brüder, Großväter, Vettern) gleichfalls durch Selbstmord geendet hatten, nicht selten kurz vorher. Bei einem Primaner im vorigen Jahre waren es sogar drei solcher Verwandte, bei einem Sekundaner noch mehr, bei einem Obersekundaner waren es beide Großeltern. In Wirklichkeit wird die Zahl der erblich Belasteten oder mit einer sich entwickelnden Gehirnkrankheit Behafteten noch größer sein. Denn öfters heißt es in dem Berichte, daß die Eltern des umgekommenen Schülers auf die Anregung des Direktors, jene Möglichkeit festzustellen, nicht eingingen — aus Gründen, die sich wohl begreifen lassen. Die Schicksale dieser 31 jungen Menschen hätten sich bei größerer Obhut und Fürsorge ganz anders gestaltet.

* * *

Man kann es schwerlich als einen Zufall ansehen, daß die öffentliche Meinung sich fast nie mit den Selbstmorden der Schüler niederer Anstalten und der Schülerinnen beschäftigt, die doch gleich sehr beklagenswert sind, dagegen oft und so leidenschaftlich mit denen, die sich an unseren höheren Schulen ereignen. Mir scheint es vielmehr, daß sich hierin die Überzeugung bekundet — gleichviel ob bewußt oder unbewußt —, daß die Jugend, die später zu maßgebenden und einflußreichen Stellungen im Volk gelangt, von diesen Verirrungen ganz rein bleiben müßte.

Und in der Tat, der ganze Ernst dieser Vorkommnisse wird uns erst dadurch recht fühlbar, daß wir den gewaltigen Unterschied zwischen der geistigen und sittlichen Atmosphäre, in welcher der Gymnasiast lebt, und derjenigen, die andere gleichaltrige Bevölkerungsklassen umgibt, erwägen: junge Kaufleute, Subalternbeamte, Lehrlinge, Gesellen u. dgl. stehen nicht entfernt unter solcher Obhut, Fürsorge und Belehrung wie unsere Schüler. In Anbetracht dessen, daß für die intellektuelle und ästhetische, patriotische, sittliche und religiöse Ausbildung und Erziehung unserer Jugend das Beste erstrebt wird, was die Schule vermag, könnte man erwarten, daß Selbstentleibungen unter Schülern überhaupt nicht vorkämen. Und wenn sie schon zu irgendeiner Zeit einzureißen schienen, hätte da nicht alles geschehen müssen, was eine stetige Abnahme und schließlich ein Aufhören des Übels herbeiführte? So wünschenswert auch die Verwirklichung dieses Zieles ist, erscheint sie doch zunächst noch fraglich, denn die Mächte, die diese Verwüstung anrichten, wurzeln im Zeitgeist und arbeiten der erzieherischen Tätigkeit der Schule direkt entgegen.

Es muß aber noch ein anderer Gesichtspunkt hervorgehoben werden, um den Kontrast zwischen der Schule und den schweren Verfehlungen ihrer Zöglinge ins rechte Licht zu setzen. Wir leben in einer Zeit der Reformen: um das gesamte Schulwesen nach der Seite des Unterrichts wie auch der Erziehung von den Ge-

brechen zu heilen, ist in den letzten drei Jahrzehnten vieles ins Werk gesetzt worden, oft mit unendlichen Mühen und Opfern. Ein Hauptziel war es, den Jünglingen die Erreichung ihrer Ziele zu erleichtern. Daß dies tatsächlich erreicht ist, verdanken wir einerseits dem rührigen Eifer der wissenschaftlichen Pädagogik, welche die Anlage der Schulbücher rationeller und das Unterrichtsverfahren methodischer ausgestaltete; anderseits einer Reihe besonnener gesetzlicher Maßnahmen, welche das Prüfungs- und Versetzungsverfahren regelten und besserten. Ein anderes Hauptziel war von den Forderungen nationaler Erziehung bedingt, und als Ziel des Unterrichts in deutscher Sprache, Literatur und Geschichte wurde normiert, Jünglinge heranzubilden, die mit einer klaren Einsicht deutsches Fühlen und Wollen verbanden. Waren hiermit die aktuellen Interessen der Nation befriedigt, so wurden auf anderen Gebieten auch die aktuellen Interessen unserer Jugend an den Errungenschaften der Naturwissenschaften nach Möglichkeit berücksichtigt. Vor allem aber galt es die Körperpflege zu heben: durch Knabenhandarbeit, Turnen, Turnspiele, Wanderfahrten, Sport verschiedener Art wird vieles getan, um die Jugend von ungesunden Bahnen abzulenken und ihre Lebensfreudigkeit zu erhöhen. Gewiß bleibt noch vieles zu tun übrig, aber sicher haben alle diese Neuerungen dazu beigetragen, das Schulleben gegen früher wesentlich frischer, froher, freier zu gestalten. Und endlich die Behandlung — ist sie nicht tatsächlich gegen früher milder und besonnener? Ein Goethe fand noch für seine Lebenserinnerungen kein trefflicheres Motto als einen Grundsatz griechischer Pädagogik: „ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται". Das war aber zugleich die Grundanschauung einer ganzen Generation von Deutschen. Goethes Epigonen dachten nicht anders, bis in die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts hinein. Jedoch das lebende Geschlecht ist von dieser Anschauung weit abgekommen: Heftigkeit, Bitterkeit, Derbheit, Schimpfen und Schlagen, das alles hat aus der Schule mehr und mehr weichen und hat gelinderen Mitteln der Zucht und feineren Formen des Umgangs Platz machen müssen.

Ob diese verschiedenen Faktoren unseres Schullebens nicht etwas dazu beigetragen haben, daß die uns hier beschäftigende Erscheinung die Gestalt angenommen hat, die oben in den verschiedenen statistischen Nachweisungen uns entgegentrat? Ich vermag es nicht zu entscheiden. Aber das ist uns allen klar: wollen wir die Mächte bekämpfen, die das Unheil anrichten, so müssen wir sie kennen lernen. Hierbei handelt es sich keineswegs um die unmittelbaren Veranlassungen zu den Selbstmorden. Eulenburg (Zeitschr. f. päd. Psych S. 8—10) hat daraufhin 1117 Fälle untersucht, die sich in den Jahren 1883—1903 an allen preußischen Schulen, höheren wie niederen beiderlei Geschlechts, ereigneten, und faßt sein Urteil folgendermaßen zusammen: „Jedenfalls also weit mehr als der dritte Teil aller Schülerselbstmorde (nämlich 423 von 1117) wurden aus Furcht vor Bestrafung wegen Schulvergehen oder wegen geringen Schulerfolgs begangen." So zutreffend und wertvoll auch diese Berechnung ist, so ist doch diese Formulierung des Urteils zu knapp und scheint mir einer Ergänzung zu bedürfen: Die Stelle, von welcher bei diesen 423 Fällen eine Bestrafung drohte, war, was Eulenburg nur andeutet, nicht immer die Schule, sondern ebenso oft oder öfter noch das Elternhaus. Sodann lag die Ursache der Katastrophe auch in anderen Affekten als in der Furcht, näm-

lich häufig genug in der Enttäuschung und der Erbitterung über den nicht erreichten Erfolg, wie auch anderseits in der Wut über eine erlittene Strafe. Diese letztere hatte wiederum in zahlreichen Fällen mit der Schule nicht den geringsten Zusammenhang. Endlich sei schon hier vorweggenommen, daß die besonders bedauernswerten Schüler, die wegen ausgebliebenen Erfolges sich das Leben nahmen, meist unter den mannigfachsten Umständen, die außerhalb der Schule liegen, zu leiden hatten.

Dieses Moment des Strafens und Zurückbleibens spielt in der Tagespresse wie auch in öffentlichen Verhandlungen eine große Rolle. Noch viel mehr aber ein zweites: wenn Schüler mündlich oder auf einem Zettel oder im Abschiedsbrief die schriftliche Erklärung hinterließen, sie seien durch Kränkungen, höhnische Behandlung, Hänseleien seitens eines Lehrers in den Tod getrieben worden. Dann erheben sich allerorten die bittersten Klagen über die „Prügelpädagogik" und die „Erziehungstorheiten" der Oberlehrer, Professoren und Direktoren.*) Daß indessen Bestrafung und Zurückbleiben immer vorgekommen sind und auch immer wieder vorkommen werden, und daß Hänseleien, höhnische oder ironische Worte, Kränkungen mannigfacher Art unter früheren Schulgenerationen sicher weit häufiger waren, als in unseren Zeiten, das bestreitet niemand. Es ist gewiß auch nicht von der Hand zu weisen, was in einer Zeitung jemand als die Meinung aller nüchtern denkenden Männer hinstellte, daß die rauhere Behandlung der Schüler in vergangenen Zeiten eine gesundere war.

In dem Maße, wie es sich der Überzeugung aller Beteiligten immer deutlicher aufdrängte, daß alle jene „unmittelbaren Veranlassungen" als hinreichende Erklärung dieser unheimlichen Erscheinung nicht betrachtet werden können, und wie das scheinbare Anwachsen derselben Schrecken und Bestürzung in den weitesten Kreisen hervorrief, in demselben Maße hat man immer eingehendere und sorgfältigere Untersuchungen angestellt, um die tiefer liegenden, oder wie man auch gesagt, die prädisponierenden Ursachen klarzulegen. Und es ist in der Tat auch gelungen, bei weitaus dem größten Bruchteil aller Fälle der letzten Zeit nachzuweisen, welche Mächte an den jugendlichen Seelen ihre schändliche Arbeit getrieben, die Katastrophe vorbereitet und langsam herbeigeführt haben.

Die nachfolgende Darstellung und Gruppierung behandelt eingehend die 104 (106) Selbstmorde und Selbstmordversuche, die von Schülern höherer Lehranstalten in Preußen in den Jahren 1903 bis Ende 1908 begangen wurden. Die Vorkommnisse der vorangegangenen Periode von 1883 an habe ich, ebenfalls aus den Akten, nur vergleichsweise herangezogen; sie würden an dem Gesamtbilde nichts ändern, nur die Zahlen würden entsprechend größere sein.

---

*) Auch hierüber hat sich eine kleine Literatur gebildet, bestehend aus „Gymnasiasten-Tragödien", „Schülertagebüchern" und Elegien auf Schülerselbstmorde u. dgl. Von den Werken der modernen Erzählungsliteratur, welche die Qualen und den Verzweiflungskampf junger Menschenherzen schildern sollen, werden in Zeitungen hervorgehoben „Die Buddenbrocks" von Th. Mann; „Freund Hein" von E. Strauß und „Unterm Rad" von H. Hesse. Dieses letztere war tatsächlich die bevorzugte Lektüre eines jugendlichen Selbstmörders (Oberprimaners) vor zwei Jahren.

A. Als erste Gruppe möchte ich Ihnen diejenigen Fälle vorführen, wo die Knaben und Jünglinge entweder das Opfer des sittlichen Verfalls der Familie wurden oder in einer Atmosphäre heranwuchsen, die den Wert des Lebens in ständigen Genuß setzt und sittliche Urteilskraft, Gewissensernst und Gottesfurcht als nichtige Dinge ansieht. Da war ein Untertertianer ($14^1/_2$ Jahr alt), dessen Vater, ein notorischer Trinker, mit der Frau in Ehescheidung lag; der Sohn hatte zu befürchten, er müsse gegen den eigenen Vater als Zeuge auftreten; um dem zu entgehen und der Mutter die um sich greifenden Nahrungssorgen zu nehmen, entleibte er sich. Ganz ähnlich lag der Fall bei einem Sekundaner, der obendrein geistig nicht normal war und sich zeitweise über manche Handlung keine Rechenschaft zu geben vermochte. Ein Obertertianer (uneheliches Kind) war in geradezu verlotterten Familienverhältnissen aufgewachsen; was er in der Nachbarschaft sieht, ist das zuchtlose Treiben gewisser Quartiere in den Seestädten; er hat viel Verkehr mit Mädchen, geht nachts wiederholt aus dem Hause. Als er nicht versetzt wurde, brachte er sich, nachdem er eine Verfluchung seines Religionslehrers zu Papier geworfen, einen tödlichen Schuß bei; noch lebend nach Hause transportiert, empfängt ihn die Mutter mit den Worten: „Es ist wohl am besten so," dann stirbt er. —

Was für Anschauungen über den Wert einer sittlichen Lebensführung gewinnt der Sohn, dem der eigene Vater bei den sich häufenden Klagen des Direktors über Unfleiß und Unordnung sagt: „Junge, an deiner Stelle schösse ich mir eine Kugel durch den Kopf." Kann es verwundern, daß dieser Sohn (Sekundaner) seinen Klassengenossen erzählte, er werde es schon so machen, wenn er das „Einjährige" nicht erhielte? Und er hielt Wort. — Oder wenn in einem andern Hause der Selbstmord fast zur Familientradition gehört: Mehrere Verwandte von Vater und Mutter sind auf diese Weise aus der Welt geschieden, der Selbstmord ist ein nicht seltenes Gespräch und findet die mildeste Beurteilung bei allen Familienmitgliedern. Der einzige Sohn hat als Obersekundaner längst seinen Plan gefaßt und auch in der Klasse kundgegeben. Als die Versetzung nach Prima aussichtslos war, schlägt er in der letzten Schulwoche einen wüsten Lebenswandel ein und erschießt sich am Tage des Schulschlusses, dem Geburtstage der Mutter (1903).

Was mögen das für Verhältnisse gewesen sein, wenn die Eltern die Nachricht vom Schreckensende des Sohnes mit Worten aufnahmen: „Gott sei Dank, daß er fort ist; es ist gut, daß er geendet hat, ohne vorher zum Verbrecher zu werden." — Oder wenn beide Eltern die Nachricht, ihr einziger Sohn (Untersekundaner) habe sich in der Schule zu erschießen versucht, ohne die geringste Spur von Schrecken hinnehmen, nicht einmal nach dem Ergehen des Kindes fragen, sondern beklagen, daß ihr Sohn solche Dummheiten mache und doch mit dem Tesching nicht umgehen könne! — Füge ich hier noch Fälle an wie die, wo ein Sohn, der vor der Ehe geboren, aber vom Vater nicht adoptiert war, sondern den Namen der Mutter führen und die härteste Behandlung, ja Mißachtung vom Vater erdulden mußte, — oder wo der Sohn als Obertertianer bzw. Untersekundaner vom Vater bald über alle geschlechtlichen Vorkommnisse des Großstadtlebens aufgeklärt, bald andererseits von ebendemselben wiederholt am Tage auf offener Straße mit dem Stocke geprügelt wurde, so dürften diese Angaben, so kurz sie sind, doch deutlich erkennen lassen, was in der Seele dieser jungen Menschen sich entwickelte.

Von fünf anderen Beispielen sei nur angeführt, daß die Schüler als Opfer einer fast unsinnigen Vergnügungssucht bzw. Alkohol- und Nikotingenusses endeten. Von den 104 Schülern, die in den letzten acht Jahren sich selbst umgebracht oder umzubringen versucht haben, fällt bei dem sechsten Teil (nämlich 18 von 104) die **Schuld** der Stätte zur Last, die auf die Charakterbildung den stärksten Einfluß auszuüben berufen ist. Die Jugend braucht lebendige Vorbilder; wenn sich der Seele des heranwachsenden Knaben ein reines Vorbild da zeigt, wo Ehrfurcht und Liebe die Bildung des Willens leiten, das heißt im Elternhause, dann ist der innere Mensch gefestigt und geschützt gegen die Verführung und die Unbill des Lebens. Wenn aber diese Stätte so ganz versagt, wie kann die Schule dagegen ankämpfen? In weitaus dem größten Bruchteil der hier genannten Fälle wußte kein Lehrer das geringste von den verderblichen Lebensverhältnissen seines Zöglings — erst nach dem Schreckensende entrollte sich Zug um Zug das trübe Bild.

B. Eine schwere Schuld hatte auch das Elternhaus auf sich geladen, wenn es den Sohn jahrelang jene Schundliteratur verschlingen ließ, die sich, Gott sei's geklagt, immer noch allerorten breit macht. Diese elenden Hefte schaden bekanntlich schon, wenn sie gar nicht gelesen werden; denn der Inhalt der Deckel-Illustrationen läßt sich in der Hauptsache in drei Worten zusammenfassen: Wollust, Mord und Selbstmord. Ob nicht ein solches Bild einem Tertianer vorgeschwebt hat, der vor nicht langer Zeit Hand an sich legte, nachdem er sich selbst gezeichnet hatte, wie er den Revolver an seine Schläfe hielt? Geradezu entsetzliches Unheil aber haben diese Schriften im folgenden Falle angerichtet: Ein Untertertianer hatte sie massenhaft verschlungen, alle darin geschilderten Schauderszenen, besonders wenn Blut floß, hatte er sich durch Bleistiftstriche angemerkt und vermutlich mehrfach gelesen; nach einem solchen Heft hatte er zuerst eine Brandstiftung angezettelt, die indessen rechtzeitig vereitelt wurde; nach einem anderen inszenierte er eine Schießaffäre, mit der er gleichfalls kein Glück hatte. Endlich verfiel er auf Selbstmordgedanken, er sprach sie unumwunden zu Hause aus gegen die Geschwister, dann gegen die Mutter, und in der Klasse prahlte er förmlich damit — er wollte durchaus, wie die amerikanischen Helden seiner Bücher, etwas bedeuten. Diebstähle hatte er daheim schon mehrfach begangen; schließlich entwendete er eines Abends wieder Geld, und da er morgens merkte, daß es bald entdeckt sei, erschoß er sich während des Vormittagsunterrichts in seiner Klasse; er war 13 Jahre alt.

Ist es angesichts solchen Elends nicht höchste Zeit, daß mit diesen Preßprodukten radikal aufgeräumt wird? Unter dem Einfluß solcher Schriften handelte wahrscheinlich ein Sekundaner, der sich in der Schule tadellos hielt, aber daheim ein Verhältnis mit der Stütze seiner Mutter hatte; eines Tags veranlaßte er das Mädchen durch ein gefälschtes Telegramm, nach der Heimat zu fahren; in der Nachbarstadt trafen sie zusammen, verbrachten die Nacht gemeinschaftlich im Hotel, und am Morgen fand man sie beide erschossen auf dem Sofa.

Aber erheblich zahlreicher sind die Beispiele, wo eine Lektüre ganz anderer Art Herz und Gemüt vergiftet und die Selbstmordpläne langsam aber folgerecht zur Reife gebracht hat: Schopenhauer, Nietzsche, Dühring; Darwin; Tolstoi, Ibsen, Zola; von diesen kehren drei immer wieder: Ibsen, Schopenhauer und Nietzsche; die anderen seltener, einmal auch Häckel. Es ist auf Grund der Aussagen von Eltern, Geschwistern

und Kameraden, Ärzten, Geistlichen, Pensionshaltern, Lehrern und Direktoren, in einem Fall auch von einem Rabbiner und in zwei Fällen von Rechtsanwälten erwiesene Tatsache, daß diese Autoren gar vielen Sekundanern und Primanern, auch drei Tertianern, den Kopf gründlich verdreht haben. Durch anhaltendes, hier und da auch gemeinschaftlich betriebenes Lesen solcher Schriften haben sie sich mit den bekannten Schlagwörtern des Atheismus und Pessimismus von der Wertlosigkeit des menschlichen Dasein angefüllt;*) nicht selten haben sie sich ihres aufgeklärten Standpunktes gerühmt, und die erste beste Gelegenheit fand sie bereit, mit einem gesuchten éclat aus der Welt zu scheiden. Meine sehr geehrten Herren, bei dem achten Teil aller Selbstmörder unserer höheren Schulen in den lezten acht Jahren ist diese unglückselige Entwicklung nach den aktenmäßigen Darlegungen klargestellt. In Wirklichkeit wird dieser Bruchteil noch größer sein, denn bei mehreren anderen Schülern, die weder in der Schule noch zu Haus sich irgendwie vergangen hatten, fanden Angehörige wie Lehrer keine andere Erklärung für das Unglück als schlechte Lektüre oder das böse Beispiel.

Es entspricht der Bedeutung unserer heutigen Versammlung, daß Sie von solchen Verwirrungen einige näher kennen lernen. Da ist ein Untersekundaner, der bis zu dieser Stufe alle Klassen glatt durchgemacht und nie zu Klagen Anlaß gegeben hat; nun verfällt er auf Tolstoi, Darwin, „die religiösen Strömungen der Gegenwart"; die Volksbibliothek liefert ihm diese und andere Schriften, die er nachts verschlingt, ohne daß die Pensionshalter es ihm wehren. In einigen Monaten ist er so weit, daß er zu seinen Mitschülern sagt „mir ist bange vor der Zukunft;" endlich bringt er sich, ohne daß etwas Besonderes dazu kam, den tödlichen Schuß bei, am Abend vor dem Tage, wo ihn die Eltern besuchen wollten. — Ein Gymnasiast hat sich fleißig und tadellos gehalten bis zur Oberprima, seine Aussichten für die bevorstehende Reifeprüfung sind recht gut. Aber innerlich hat er Schiffbruch gelitten, seinen Freunden hat er es gestanden, daß er sich „zur atheistischen und nihilistischen Anschauung durchgerungen" habe. An dem Tage, wo das Mädchen, mit dem der $20^1/_2$ Jahre alte Jüngling ein Liebesverhältnis hat, ein Kind gebiert, macht er schnell seinem Leben ein Ende. — In der Hinterlassenschaft eines Primaners fanden sich lange Aphorismen über den Selbstmord, die er aus den Schriften Schopenhauers, Nietzsches und Dührings sich ausgezogen und zu Papier gebracht hatte. Ein anderer Primaner hatte sich entsprechende Glossen am Rand der Schriften der nämlichen Autoren gemacht. Im letzten Falle hatten Lehrer wie Direktor alles versucht, um den jungen Mann von der weiteren Lektüre abzubringen, aber umsonst. Zwischen ihm und dem Vater herrschte ein gespanntes Verhältnis: er sollte Jura studieren und wollte nicht. Als nun der Vater versetzt wurde und dem Sohne Vorwürfe machte, daß er nicht fleißiger gewesen und

*) Was für Anschauungen die Lektüre von Nietzsche und Ibsen hervorgerufen, sei aus dem Abschiedsbrief eines Unterprimaners an seinen Vater veranschaulicht: „Dummen, kindischen Ideen über mich selbst habe ich, wie du wohl meintest, mich leider nie hingegeben, sondern ich habe nur allzuklar mich selbst und mein Wesen beurteilt. Das Resultat meines jahrelangen Selbstprüfens war ein verzweifeltes. Ich bin ein Mensch ohne jede Kraft aktiver oder auch passiver Art, ein Mensch, der nicht in die Welt paßt .... Sucht schnell zu vergessen und betrachtet mein Leben als eine unangenehme Episode des Eurigen."

schon das Abiturium hinter sich hätte, da versuchte der junge Mann sich zu töten, es gelang aber nicht, und in dauernd unglücklichem Zustand blieb er am Leben.

Daß auch die Zeitungslektüre oft Unsegen nach sich zieht, haben Eltern, Ordinarien und Religionslehrer öfters konstatiert, 1908 allein zweimal. Von den letzteren berichtete einer, daß ihn bei der Erklärung der Bergpredigt die älteren Schüler seiner Klasse (Jünglinge von 16 und 17 Jahren) aus eigenem Antriebe um Aufklärung über den Selbstmord ersuchten; sie gestanden, daß sie ihn in gewissen Lagen des Lebens (bei unheilbaren Krankheiten, Verlust der Existenzmittel oder schwerer Kränkung der Ehre) für selbstverständlich hielten, und bekannten, daß sie solche Anschauungen in den Zeitungen oft zu lesen bekämen. Und wer kann das letztere leugnen? Wird da nicht oft ein solcher Vorfall mit allen Details geschildert, nach der Lage der Verhältnisse als berechtigt hingestellt, und wenn es ein großer Mann war, der heroische Entschluß obendrein noch gepriesen! Was nun gar die Schülerselbstmorde betrifft, so hat sich ein nicht unbedeutender Teil der Presse dazu hinreißen lassen, die angeblichen Opfer einer „unsinnigen Pädagogik" in Schutz zu nehmen, „die schicksalbestimmende Disziplinargewalt" der Schulen als drückendes Joch zu schildern und zu zeigen, daß, wenn „ein junger Mensch in völliger Schutzlosigkeit zum Revolver greift, die größte Hälfte der Schuld immer der Schule zufällt." Auf Grund des Aktenmaterials muß ich aber ausdrücklich hervorheben, daß den Zeitungen zumeist einseitige oder übertriebene Meldungen, einige Male sogar von den Angehörigen des Verunglückten direkte Unwahrheiten zugegangen waren. Es würde der Bedeutung und dem Ansehen der Presse nicht minder wie dem Wohle der Schule und der Jugend entsprechen, wenn hier große Zurückhaltung beobachtet wird. Daß solche Mißgriffe tatsächlich Unheil angestiftet, d. h. andere Schüler — in einem Falle sogar einen Quartaner — zu dieser Schändlichkeit verleitet haben, ist früher schon konstatiert worden, zum letzten Male im vergangenen Sommer. Hier war eine ganze Gruppe von Schülern durch die Zeitungsschilderungen eines bestimmten Falles verführt worden, sich Selbstmordpläne für den Tag des Schulschlusses zurechtzulegen; als einer von ihnen aber schon vor dieser Zeit den Plan auszuführen versuchte, kam zum Glück alles an den Tag, und es wurden alle bewahrt. — In einer Provinzialstadt erschoß sich ein Obersekundaner, der eine wüste Vergangenheit hinter sich hatte: Diebstahl im Elternhause wie in der Pension, Kneipereien, Schulden, die niemand mehr decken mochte, sexuelle Geschichten; im Abschiedsbrief schob er die Schuld seines Unglücks auf die Schikanierungen des Direktors. Und nun begann gegen letzteren eine schlimme Hetze in den Zeitungen. Die Untersuchung ergab u. a., daß ganze Gruppen der oberen Klassen schlechte Lektüre betrieben und sich gerühmt hatten, „über das Christentum sind wir erhaben." Einer dieser Verführten, der trotz ärztlichen Verbots täglich 36 Zigaretten geraucht hatte, bis ihm das Nikotingift aus dem Magen gepumpt werden mußte (gleich darauf trank er 5 Glas Bier!) betrieb eine förmliche Aufstachelung zum Selbstmord. Zu einem Nachbar sagte er: „Wenn sich jetzt noch einer hier das Leben nimmt, so kann das dem Direktor den Hals kosten; tu du's doch, dann sind wir frei." Hier herrschte eine derartige Gefühllosigkeit, daß, obwohl alle Mitschüler seine Selbstmordpläne kannten, auch

nicht ein einziger einem Lehrer ein Wörtchen sagte, wodurch das Unglück verhütet werden konnte. Erst nach dem Unglück kam alles an den Tag.

Eine Aufstachelung zur Selbstentleibung hatte sich auch anderwärts einmal ereignet, allerdings unter anderen Verhältnissen, aber mit gleichem Ausgang wie hier.

C. Ist dies, wie ich ausdrücklich hervorheben möchte, auch nur zweimal im ganzen Zeitraum konstatiert worden, so ist doch anderseits die **ansteckende Wirkung** des Selbstmords innerhalb der Schülerwelt leider sehr viel öfter vorgekommen. Außer den genannten sind hier diejenigen Fälle zu nennen, wo die jungen Leute dem Beispiel ihrer Vettern, Onkel oder Großväter gefolgt sind, ferner die vielen Gymnasiasten, welche die Waffe oder das todbringende Gift stets bei sich trugen. An einer Anstalt wurde einst ein Primaner bei einem Täuschungsversuch abgefaßt; als er deswegen, trotz seines Alters, vom Vater eine körperliche Züchtigung erhielt, schied er freiwillig aus dem Leben. Knapp vier Monate später hatte einer seiner Mitschüler etwas Ähnliches zu erfahren, nur war dieser letztere an derselben Anstalt einer der besten Schüler, den Leistungen wie dem Betragen nach. Aber als er in einem Konflikt mit dem Vater von letzterem eine Ohrfeige erhielt, schlug er denselben Weg wie kurz vorher der Kamerad. — In einer kleinen Gymnasialstadt folgte ein Sekundaner, der sich der Fälschung, Täuschung und Lüge schuldig gemacht, und vom Vater eine maßlose Züchtigung erhalten hatte, seinem Freunde, der in der Rangordnung und der Weihnachtszensur eine Ungerechtigkeit empfand, im Tode — zwischen beiden Unfällen lagen nur drei Monate. An einer dritten Anstalt folgte auf einen Selbstmord ein zweiter schon nach fünf Tagen; wieder in einer vierten kleineren Stadt nach einem Monat. Im letzten Falle handelte es sich um zwei Tertianer, die überaltert waren und nicht nach der Sekunda versetzt werden konnten. Bei dem ersten lagen verschiedene Dinge vor: vereiteltes Liebesverhältnis; Furcht vor Schwindsucht, an der die Mutter gestorben war; ungünstiges Verhältnis zur Stiefmutter, Irreligiösität (er rühmte sich, nicht einmal die zehn Gebote zu kennen) und endlich Eitelkeit, „was würden die Leute sagen," hatte er am Tage vor seiner Tat zu einem Freunde geäußert, „wenn sich an unserer Anstalt jemand erschösse?" Mit dem zweiten stand es anders: als er von der Nichtversetzung schon vor Schulschluß Kenntnis erhalten hatte, und ihm die Unterbringung an einer Anstalt in einer anderen Stadt bevorstand, wollte er dem Beispiel seines Kameraden nachahmen, hatte jedoch zum Glück nicht denselben Erfolg. — Ein vierter Fall darf wegen seiner Eigenart nicht übergangen werden: Da war ein trefflicher Schüler der Unterprima, bei allen sehr beliebt. Als im Herbst 1906 ein Freund durch selbstgewählten Tod umgekommen war, konnte der fleißige und gewissenhafte junge Mann den Gedanken nicht los werden, daß ihm die nämliche Tat gleichsam auferlegt sei. Das wird ihm ein ständiges Gesprächsthema im Umgang mit Freunden und Verwandten, ja er versuchte sogar eine kleine dramatische Bearbeitung des Lebensendes seines Freundes. Am Tage des Schulschlusses nahm er mit den Kameraden noch das heilige Abendmahl, und auf der Heimreise entleibte er sich im Eisenbahnzuge. —

D. Wenn ich nun am Schluß dieser Schilderungen angelangt bin, so weiß ich, daß ich Ihnen in einem größeren Bruchteil aller Fälle die Genesis der Katastrophe

noch nicht skizziert habe. Zum Teil ist dies auch unmöglich, nämlich da, wo von allen betroffenen Kreisen zur Erklärung des Unglücks nichts herbeigebracht werden konnte: in zehn Fällen standen Schule wie Familie vor einem Rätsel, dessen Lösung trotz eifrigen Bemühens auch in der Folgezeit niemand gelang. Diese zehn Fälle bilden beinahe den zehnten Teil aller von mir hier eingehend beschriebenen. — Bei dem dann noch vorhandenen Rest konnte allerdings weder ein schlimmer Geist in der Familie, noch verführerische, seelenverderbende Lektüre, noch die unheilstiftende Beeinflussung eines anderen Selbstmords nachgewiesen werden. Dafür aber bieten die näheren Umstände, unter denen hier der selbstgewählte gewaltsame Tod erfolgte, meistens eine hinreichende Erklärung. Die Gemütserregungen: Verzweiflung, Lebensüberdruß, Furcht, Angst, Trotz, Erbitterung, Mut, besonders bei krankhaft überspanntem Ehrgefühl hatten bei diesen Zöglingen dieselbe traurige Folge, wie auch sonst in der menschlichen Gesellschaft, außerhalb der Schule. Wenn z. B. ein Untersekundaner beim unvorsichtigen Umgang mit dem Revolver einen Freund erschießt und unmittelbar darauf sich selbst (1906); oder wenn ein Obersekundaner seinen Vater durch Schlaganfall, Mutter und Schwestern durch Schwindsucht, dann noch die heißgeliebte Großmutter verlor und in Nietzsches Zarathustra den einzigen Trost suchte; oder wenn andere sich geschlechtlich vergangen, und sie bei der nahe bevorstehenden Entdeckung ihrer Schande schwere körperliche Züchtigung zu befürchten hatten, so bieten sich hierzu analoge Fälle unter allen Ständen und Altersstufen zu allen Zeiten. —

Die psychologische Erklärung des Unglücks ist auch bei den Gymnasiasten nicht schwer, die in der Schule ihre Pflicht in jeder Hinsicht erfüllt hatten, aber von den Eltern gezwungen wurden, einen Beruf zu ergreifen, gegen den sie eine innere Abneigung empfanden; ferner bei denen, die wegen ungenügender Fortschritte an einer Anstalt nach einem fremden Orte auf eine andere Anstalt gebracht werden sollten; und nicht minder bei solchen, denen angedroht war „komm mir nicht mit einer schlechten Zensur nach Haus!“ In dieser Hinsicht ist wiederholt von den Eltern gefehlt worden.

Die seelischen Vorgänge bei Knaben oder Jünglingen, die erst eine Züchtigung erhalten und dann in ihrer Stube eingeschlossen wurden, erklären sich völlig aus den Abschiedsworten, die meist ein Zettel neben der Leiche enthielt: „Ich kann so nicht weiter leben“.

Verschlungener war das Spiel der Affekte, wenn der Gymnasiast ein Liebesverhältnis hatte. Da haben wir Beispiele, wo der Jüngling mit Wissen beider Eltern solche Beziehungen unterhielt; andere, wo nur die Familie des Mädchens einverstanden war; wieder andere, wo die beiderseitigen Eltern mit den eigenen Kindern in bösen Zwist gerieten; endlich solche, wo dem Schüler von seiner Geliebten eine schnöde Absage zuteil ward. In allen diesen Vorkommnissen kreuzten sich die Pflichten der Schule mit den Neigungen des Zöglings, nicht selten außerdem noch mit der Ehrfurcht und der Liebe gegen die Eltern. War dann das Verhältnis so weit gediehen, daß der Gymnasiast eine Nichtversetzung, eine Rüge, oder die Einschränkung der Freiheit als die schwerste Kränkung der Ehre in den Augen seiner Angebeteten empfand, dann war die Katastrophe da! Die Demütigung, daß sie von ihm etwas Derartiges zu erfahren bekam, wirkte schmerz-

licher, als alle Auftritte in der Familie. Die Zahl dieser Fälle beläuft sich auf 10 unter 106! Daß hier nicht selten noch verschiedene Dinge dazu kamen: Schulden, infolge der Ausgaben für Blumen und Toilettengegenstände, Täuschungen bzw. Lügen, hitziges Temperament u. dgl. mag nicht unerwähnt bleiben.

E. Wie war an allen diesen traurigen Ereignissen die Schule beteiligt?

Schon oben konnte ich Ihnen die für uns gewiß nicht gleichgültige Tatsache hervorheben, daß bei einem großen Teil aller Selbstmordfälle **die Schule** nicht nur **frei** von jeder **Schuld,** sondern **überhaupt gar nicht beteiligt war.** Da lagen unglückliche häusliche Verhältnisse vor, denen oft genug gute, sogar hervorragende Schüler zum Opfer fielen. Hier beklagen wir indessen sehr, daß weder der Direktor, noch der Ordinarius, noch der Religionslehrer in das Vertrauen gezogen waren —, es hätte sich sicher manches Unglück vermeiden lassen. Aber daran haben wir alle, meine hochgeehrten Herren Direktoren und Kollegen, daß größte Interesse, festzustellen, durch welche Maßnahmen oder Vorkommnisse bei den übrigen Fällen die Schule beteiligt war. Von den unglücklichen Schülern handelten zwei aus Angst vor der Reifeprüfung, die Hälfte aller anderen bei dem nichterreichten Klassenziel aus Erbitterung, oder Wut, oder Verzweiflung (besonders wenn die Zensur für ungerecht gehalten wurde, oder wenn nun der gewünschte Lebensberuf nicht eingeschlagen werden konnte, oder aber wenn eine Versetzung schon vorher als sicher bezeichnet war), nicht wenige aber aus Furcht vor der Züchtigung zu Haus. Etwas kleiner ist die Anzahl derjenigen, die schon im Laufe des Vierteljahrs an den mangelhaften Klassenarbeiten erkannten, daß sie beim Semesterschluß nicht zum Ziele kommen würden. Bei dem letzten Bruchteil lagen Strafen vor: wegen Lüge, Täuschung, Fälschung, Unterschlagung, andauernden Unfleißes, Vergeßlichkeit, Unordnung oder mehrfachen Unfugs. In allen diesen Fällen aber wirkten, wie nochmals hervorzuheben ist, außerdem verschiedene andere Faktoren zusammen, die ich oben (bei A., B., C., D.) geschildert habe. Sind nun allerdings die hier aufgeführten Vorgänge im Schulleben unvermeidlich und teilweise auch notwendig, so wollen wir uns doch nicht verhehlen, daß trotzdem viele Selbstentleibungen verhütet werden konnten, und zwar von verschiedener Seite auf verschiedenem Wege.

F. In welcher Weise kann Abhilfe geschaffen werden?

1. Daß unsere Kinder etwas davon erfahren, daß eine Handlung, die so unmittelbar gegen die eigene Natur gerichtet ist wie der Selbstmord, von Menschen überhaupt verübt wird, läßt sich — leider! — nicht vermeiden. Aber so viel halte ich für sicher, daß es nicht gleichgültig ist, in welchem Tenor ihnen solch unheimliches Vorkommnis geschildert wird; der erste Eindruck, den es in der Seele des heranwachsenden Menschen zurückläßt, ist oft entscheidend für die Zukunft. Den Wert des Lebens und die Bedeutung einer sittlichen Lebensführung erlernt das Kind nicht mit dem Verstande, sondern Herz und Gemüt sind ganz davon durchdrungen. Die Reinheit der Phantasie — ein Faktor, der in der Erziehung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann —, die Lebensfreudigkeit und der Gewissensernst haben einen sehr bedenklichen Schaden erlitten, wenn es heißt: N. N. konnte nicht anders als seiner unerträglichen Not freiwillig ein Ende machen,

er hat sich und seinen Angehörigen nur eine Last abgenommen. Oder: M. M. hat seinen Entschluß, freiwillig diese Welt zu verlassen, mit bewundernswertem Mute ausgeführt und ist wie ein Held gestorben. Je nach der Stelle, von wo solche Anschauungen ausgehen, und nach der Häufigkeit, mit der sie auftreten, wird die sittliche Urteilskraft früher oder später in dieser Richtung vernichtet. Dies zu verhindern sind in vielen Fällen die Vertreter der Presse berufen; denn an keiner Stelle liest der Gymnasiast öfter vom Selbstmord, als in der Zeitung. Daß indessen auch im häuslichen Kreise und im Umgang mit Verwandten, Freunden und Bekannten die nämliche Verkehrheit begangen wird, wie so oft in der Zeitung, ist nicht zu leugnen. —

2. Wie das Elternhaus zur Verhütung dieser beklagenswerten Ereignisse viel, sehr viel beitragen kann, das dürfte aus den obigen Darlegungen hervorgegangen sein. Aber in Anbetracht des Ernstes und der Wichtigkeit unseres Gegenstandes scheint es nicht unangebracht zu sein, alle Momente noch einmal zusammenzufassen. Bei weitaus dem größten Teil aller Fälle drängt sich einem die Überzeugung auf: das Unglück konnte und mußte verhütet werden! Sorgfältigste Überwachung der Lektüre und des Umgangs, Verbot des Tragens von Waffen oder Gift, Behütung in geschlechtlichen Dingen, freundliche Berücksichtigung der Wünsche in der Berufswahl, Vermeidung des übermäßigen Alkoholgenusses und studentischen Treibens, sorgsamste Beachtung des Verkehrs mit den Freundinnen oder den Tanzstundendamen werden den Eltern wie den Kindern und der Schule vielen Schmerz, Gram und Schande ersparen. Die peinlichste Fürsorge erfordern die Schüler, die einer erblichen Belastung unterworfen sind, auch diese können unbedingt vor diesem Übel bewahrt bleiben.

Ferner hat sich gezeigt, daß namentlich überalterte oder schwachbeanlagte Schüler den Verirrungen unterlagen. In einem Jahre war z. B. der dritte Teil aller Fälle von Schülern begangen worden, die ihrer Klassenstufe längst entwachsen waren. Wenn dieses Mißverhältnis Platz gegriffen hat, oder die Veranlagung nicht ausreicht, um den Anforderungen einer höheren Lehranstalt gerecht zu werden, dann sollen die Eltern unbedenklich ihre Söhne zu einem praktischen Berufe greifen lassen, oder in anderer Weise ihnen Zeit und Gelegenheit geben, nur ein einfaches Ziel, etwa das Zeugnis zum einjährigen Militärdienst zu erwerben.

Sehr zu warnen ist endlich vor den Drohungen: „bring' mir keine schlechte Zensur nach Haus"; dagegen würde ein gütiges Zureden, ein Vertrösten auf das nächste Halbjahr, ein rechtzeitiges Erwägen „wenn du sitzen bleibst, so schadet das nichts" oft sehr heilsam gewesen sein und den Eltern die bitterste Reue erspart haben.

3. Was hier vom Hause gesagt ist, gilt fast ausnahmslos von der Schule. Pathologische Anlagen, wie sie hier zutage getreten, entziehen sich leider fast ganz der Kenntnis der Lehrer; nur selten sind ein stierer Blick oder ein, ohne besonderen Anlaß jäh auftretendes Erröten aufgefallen, aber die Bedeutung dieser Erscheinungen klärte sich erst nach dem Unfall auf. Dagegen ist die Kenntnis von der Lebensführung und der Lektüre der Zöglinge dringend erwünscht, nicht minder die besondere Beachtung der Überalterten und der Schwachbegabten. Zwar soll

nicht verschwiegen werden, daß tatsächlich oft alle diese Dinge von den Direktoren und Ordinarien beachtet worden sind, daß sie es weder an Mahnung, noch an freundlichem Zureden, noch an rechtzeitiger Verständigung mit dem Elternhause haben fehlen lassen, und daß trotz alledem am Tage des Schulschlusses, oder wenn sonst das Resultat der Versetzung bekannt wurde, die Schüler den Schritt der Verzweiflung taten. Aber anderseits ist auch erkannt worden, daß manche Drohung, wenn sie auch den Umständen genau entsprach, eine Anstachelung des Ehrgefühls durch Ironie oder andre scharfe Worte, eine schnell vorgenommene Züchtigung oder endlich eine allzu scharfe Fassung der Zensur, wenn sie auch auf die Verstärkung des Fleißes abzielte, unterbleiben konnte und auch sicher unterblieben wäre, wenn eine Ahnung davon vorhanden war, daß der Schüler unter unheilvollen Beeinflussungen stand. Von den Zensuren abgesehen, sind jenes erzieherische Maßnahmen, die jeder Vater seinem Sohne gegenüber anwendet. Hatte dieser aber unter dem Einfluß schlechten Umgangs oder solcher Lektüre oder eines bösen Beispiels den natürlichen Greuel gegen die Selbstentleibung abgelegt, dann ereignete sich leider oft genug die Schreckenskatastrophe. Ebensowenig wie die Eltern die volle Tragweite ihrer Maßnahmen, die oft ganz gewöhnliche und der Lage nach selbstverständliche waren, übersehen konnten, ebensowenig auch die Lehrer.*)

Mit Wehmut muß ich aber eine andre, bisher noch nirgends berücksichtigte Tatsache hervorheben. Aus den Akten ergibt sich, daß bei einem Drittel aller besprochenen Fälle (genauer: 34 von 106) die Mitschüler vorher gewußt hatten, daß ihr Kamerad sich seit der und der Zeit mit Selbstmordplänen trug und sie an dem und dem Termin ausführen würde. Bedenkt man, daß in manchem andern Falle die Überlebenden sich gescheut haben mögen, ihre Mitwisserschaft einzugestehen, so hat man das erstaunliche Ergebnis, daß in einem sehr hohen Bruchteil der Gesamtzahl die Mitschüler es in der Hand hatten, das Unglück

*) Daß eine Rettung tatsächlich, und oft ganz leicht, möglich ist, sei durch zwei Beispiele erläutert: Der Direktor M. in D. erhielt von einer Mutter die Nachricht: mein Sohn will sich erschießen. Dieser wurde sofort gerufen. „Mein lieber G." redete der Direktor ihn an, „ich habe soeben von ihrer Frau Mutter erfahren, daß Sie sich erschießen wollen; haben Sie schon eine Pistole?" — Er stammelte: „Nein". — „Das sind gefährliche Dinge; ich war Soldat, weiß mit Schußwaffen Bescheid. Wenn Sie eine Pistole haben, will ich Ihnen zeigen, wie man damit umgeht". Der junge Mann war durch diese, in aller Ruhe gesprochenen Worte, ernüchtert; es erfolgte eine offene Aussprache, und heut, nachdem 10 Jahre darüber verflossen, dankt er seinem ehemaligen Direktor noch oft für diese Errettung. — An einer Realanstalt in B. war ein überalterter Obertertianer; 4 Wochen vor dem Semesterschluß merkte er, daß an die Versetzung nicht zu denken sei. Da brachte er eines Tages einen Revolver mit in die Klasse, am nächsten wieder — es war die Zeit der mündlichen Prüfungen; am letzten Tage brachte er außerdem noch eine Flasche Lysol mit. In der Schule wagte keiner dem Direktor oder dem Ordinarius etwas zu sagen, aber daheim verriet es einer doch einem Oberlehrer, der es umgehend dem Direktor M . . n meldete. Dieser ließ die Mutter und den Hausarzt holen, alle drei setzten freundlich dem Jüngling auseinander, daß er überarbeitet sei und nach etwa 6—8 Wochen der Ruhe wieder frisch in der Schule mitarbeiten könne. Jetzt, wo diese Zeilen erscheinen, sieht er ruhig seiner Versetzung nach Sekunda entgegen. — Alles hängt davon ab, daß rechtzeitig solch ein unglücklicher Plan entdeckt wird.

zu verhüten. Die Gründe, die sie abhielten, den Lehrern rechtzeitig zu sagen, was sie wußten, sind uns von vornherein ja klar: zumeist hielten die Kameraden die Worte über Selbstmordpläne für leere Redensarten oder auch für Prahlerei — doch öfters war es allein der Mangel an Vertrauen. Gilt es hier, die Gewissen aufzurütteln und zu schärfen, so darf doch auch nichts unterbleiben, um das volle Vertrauen der Schüler zu erlangen. Erinnern wir uns nun, was ich oben über die tatsächliche Ansteckung des Selbstmords innerhalb der Schülerwelt ausgeführt habe, so dürfte es einleuchten, daß an einer Anstalt, die von solcher Katastrophe betroffen wurde, nichts unterlassen werden kann, um ein zweites Vorkommen zu verhüten. Den Vorgang, der sich allen unauslöschlich einprägte, der lange ihr Gesprächsthema bildet, mit Stillschweigen zu übergehen, erscheint geradezu bedenklich. Neben dem Direktor und dem Ordinarius ist hier in erster Linie der Religionslehrer berufen zum Amte des Warners, Mahners und väterlichen Freundes. Denen, die als Mitwisser des bösen Planes herausgefunden werden, gelten zunächst die ernstesten Vorhaltungen. Wie leicht hätten sie dem Kameraden das Leben retten, der Anstalt und der Familie Schmerz und Gram ersparen können! Welchen Ruhm erntet von aller Welt ein Lebensretter! Welche innere Befriedigung für die ganze Lebenszeit bereitet solche Tat!

Alle Schüler fühlen es heraus, daß solch Schreckensende nicht mit einem Male auftritt, sondern daß es die Folge gewisser Verführungen und Verirrungen, und in letzter Linie die Nachahmung eines andern Selbstmords ist. Die Aufklärung, die sie nun über schlechte Lektüre, bösen Umgang, leichtsinnige Lebensführung, Mangel an sittlichem Urteil, Vertrauen, Gewissensernst empfangen, werden, unterstützt von dem beklagenswerten Unglück, ihnen allen die Augen öffnen. Aber es ist wohl angebracht, dieses ernste Thema noch weiter zu behandeln:

daß ein Selbstmord Feigheit ist, und nicht etwa Mut; daß vielmehr der mit ungünstigen Verhältnissen Kämpfende zehn mal mehr Mut besitzt, als der, der zum Revolver greift;

daß ein Selbstmord wirklich ein Mord ist, wie schon die Sprache anzeigt;

daß die heilige Schrift recht hat, wenn sie sagt „was hast du, das du nicht empfangen hättest";

daß Familie, Gemeinde, Vaterland an dem Leben des einzelnen ein heiliges Anrecht haben,

das alles ist an sich klar, aber das jugendliche, verführte Gemüt neigt leider zu leicht dazu, sich andern Einflüssen hinzugeben.

Die Schüler werden es wohl erfassen, daß das Wort der Martha und Maria „Herr, wärest du hier gewesen, unser Bruder wäre nicht gestorben" hier auch Geltung hat; daß der Selbstmord den höchsten Grad von Gottentfremdung bezeichnet, daß ein Ermordeter zwar den Schritt in die andere Welt wohl vorbereitet tun kann, nie aber der Selbstmörder.

Diese Gedankengänge können natürlich noch ausgedehnt und belebt werden, besonders durch den Hinweis auf die Helden der Geschichte und Dichtung und die Männer, die in Feuers- und Wassersnot, im Krieg und bei Epidemien ihr Leben einsetzten, um das anderer zu retten. Aber wenn auch alle Darlegungen gut gelingen, so soll doch nicht vergessen werden, daß eine schwache Stunde

nicht eine Stunde der Erkenntnislosigkeit, sondern der Kraftlosigkeit ist. Es ist gewiß viel, daß das sittliche Urteil des Schülers geklärt und in gesunde Bahnen gelenkt wird. Aber wenn die bösen Leidenschaften das Herz bestürmen, dann müssen edlere und stärkere Kräfte entgegenwirken. Deshalb ist der Höhepunkt dieser Arbeit die Schärfung des Gewissens, die Stärkung des Selbstvertrauens, das durch Gottesfurcht und das Gefühl der zukünftigen Rechenschaft geläutert und gehoben ist und im Umgang mit Gott seinen einzigen Halt hat.

Zum Schluß bleibt mir noch die Frage zu beantworten übrig: sollen wir Religionslehrer fortan, auch ohne unmittelbaren Anlaß, die Selbstmordfrage behandeln und in welcher Weise? Für die Unterstufe sprechen meines Erachtens mehr Gründe dagegen als dafür. Es ist ja wahr, daß wir auf die Behandlung der Lüge, des Diebstahls, der Verleumdung, des Meineids, des Mords eingehen; es ist auch unstreitig, daß Katechismus wie biblische Geschichte reichlich Gelegenheit geben, über den Selbstmord zu sprechen. Bei dem ersten Gebot (Gottvertrauen, Gottesfurcht in jeder Lage des Lebens); beim fünften Gebot (Selbstmord ist auch Mord); beim ersten Artikel (Ursprung, Erhaltung, Beschützung unsers Lebens, Dank und Gehorsam gegen Gott); beim dritten Artikel (berufen zu einem himmlischen Reich, zu einer lebendigen Hoffnung, die uns Christus in herrlichster Weise verbürgt hat, die uns, wenn mit Blutschuld bedeckt, verloren geht); bei allen sieben Bitten des Vaterunsers, ebenso beim vierten und fünften Hauptstück. — Aber trotz alledem kann ich gewisse Bedenken, wenigsten für die Sexta, Quinta und Quarta nicht unterdrücken. Es gibt Dinge, deren bloße Nennung im Kinde das Gefühl des Unbehagens, der Scham oder des Entsetzens hervorruft, so daß die ganze Gemütsstimmung für längere Zeit unter solchem Eindruck gefangen ist. Dieser Zustand der Psyche hat einen großen erzieherischen Wert, der wohl auch hier für unser Problem ausgenutzt werden kann. Wenn wir neben der Belehrung und Ermahnung, wozu Katechismus und biblische Geschichte direkten Anlaß geben, die Zöglinge darauf hinweisen, daß bei gewissen Dingen ihnen eine innere Stimme ein deutliches „Hüte dich!“ zuruft, d. h. „Du hast etwas Häßliches oder Schändliches gesehen oder gehört, trage dergleichen nicht im Herzen herum! —“, dann ist viel erreicht. Eine sorgsame, mit väterlichem Ernst und Liebe betriebene Pflege dieser Anlage wird zur Folge haben, daß die Kinder dieser inneren Stimme als der eines zuverlässigen Ratgebers auch in späteren Jahren gerne folgen.

Was die mittleren und oberen Klassen betrifft, so vertrat ich früher den Standpunkt, daß auch da die Behandlung unseres Problems besser unterbliebe. Jetzt bin ich davon abgekommen und halte es angesichts der geschilderten Tatsachen für dringend geboten, die furchtbare Sünde des Selbstmords namhaft zu machen, den Feind, der sie verschuldet, rückhaltslos bloßzulegen, und vorsichtig, liebevoll, aber energisch Abwehr zu treiben. Der Kampf hat seine großen Schwierigkeiten: der Einfluß der häuslichen Umgebung und der Freunde ist so groß, die Lust an dem, was die Schule als verbotene Frucht hinstellt, so stark und verführerisch, daß die Schüler ihre Neigungen nicht leicht bloßstellen werden. Der Sekundaner nnd Primaner, dem materialistische und pessimistische Ideen zu imponieren anfangen, steht unter dem Eindruck, den eine neue Wahrheit immer

hervorruft: impulsiv gibt er sich ihr hin, nachzuprüfen, ob es wirklich Wahrheit sei, fehlt ihm die Anleitung — und an unzähligen anderen sieht er ja, daß sie auch so denken! Nun wissen wir, wie bereitwillig die Jugend auf die Opposition eingeht, besonders gegen das Buch, über welches anscheinend alle Welt so ganz anders denkt als der Religionslehrer. Die Jugend wird auch zu leicht mit fortgerissen von dem Witz und der Keckheit, mit der diese Opposition betrieben und das neue Evangelium gepredigt wird. Und dann, diese klangvollen Namen der Männer der Wissenschaft und Dichtkunst, die in aller Munde leben und Ruhm ohne Aufhören ernten!

Sagen wir dem jungen Mann: diese oder jene Lebensführung, diese oder jene Lektüre ist eine Gefahr, eine wirkliche, ernste Gefahr — der Geist, der ihm in der Zeitung, in Romanen, Theaterstücken, wissenschaftlichen Werken entgegentritt, ist der Geist der Verneinung und nicht der der Wahrheit, so wird das wenig helfen.

Wir werden ihn aber eher interessieren oder gar ganz fassen, wenn wir ihn vor die Alternative stellen: wie werden die drei großen Fragen, um die jedes Menschenleben sich dreht: woher? wohin? wie komme ich zum Ziel? von der naturalistischen Weltanschauung, und wie vom Christentum beantwortet? Die Konsequenzen, ruhig, sachlich, klar und vollständig gezogen, werden es ihm fühlbar machen: „Tua res agitur!"

Bewegen wir uns sodann im Anfang auf einer negativen Basis, so ist es nach der heutigen Lage der Apologetik nicht schwer, dem Atheismus und Pessimismus seinen ganzen Nimbus zu nehmen. Die Gegnerschaft brauchen wir gar nicht aus dem Lager der Theologen zu entnehmen, sondern können den Schülern unbedenklich eine Reihe namhafter Philosophen, Zoologen, Botaniker, Physiker und Chemiker nennen, die weder mit Darwin und Häckel, noch mit Schopenhauer, Nietzsche, Dühring, Ibsen, Tolstoi gehen, sondern den Lehren dieser letzteren den Boden entzogen haben.

Mag es nun auf diesem Wege oder auf einem anderen geschehen, der erste Erfolg ist meines Erachtens dann sicher errungen, wenn der Schüler merkt, daß es mit seinen Anschauungen doch nicht stimmt, daß er in seinem Religionslehrer jemanden hat, der an seinem inwendigen Menschen ein persönliches Interesse hegt und imstande ist, ihm aus einem gewissen Wirrsal herauszuhelfen.

Von solcher Basis aus wird dann die positive Arbeit leichter vonstatten gehen, zumal wenn es gelingt, das Elternhaus zu interessieren und heranzuziehen. Je nach dem Anknüpfungspunkte im Unterricht und dem Stande der Klasse wird der Verlauf ein verschiedener sein, hier kann er nur in kurzen Zügen geschildert werden. Aber auf bestimmte Punkte wird man immer wieder kommen müssen.

Wie der Katechismus, der Spruch- und Liederschatz gleichsam der eiserne Fonds der jungen wie der erwachsenen Christen sind, so könnten wir unseren Schüler zu einem eisernen Fonds verhelfen, der die Begriffe Leben, Seele, Gewissen, Wille; Ehre, Moral, Glaube und Rechenschaft im Sinne des Christentums umfaßt. Da lernt er, daß alle geistigen Werte sub specie aeternitatis zu beurteilen und einzuschätzen sind. Er wird davon durchdrungen, daß zwischen Gut und Böse, Rein und Unrein, Recht und Sünde feste Unterschiede bestehen, die im

Lichte des Wortes Gottes klar werden, deren Nichtbeachtung uns unglücklich macht; daß wir ferner in allen Lagen des Lebens nicht nur die Abhängigkeit von Gott verspüren, sondern auch im Verkehr mit ihm bleiben sollen und können; daß Jesus Christus durch sein Leben, Lehren, Leiden, Sterben und Auferstehen uns zu einer lebendigen Hoffnung berufen hat, und wir vor aller Welt die herrlichsten Dinge voraushaben.

Meine sehr geehrten Herren, ich bin am Schluß. Es ist mein Bestreben gewesen, zu zeigen, daß uns die Umstände zwingen, in unsere Arbeit eine der traurigsten Erscheinungen unseres modernen Lebens aufzunehmen. Den Naturalismus und Pessimismus auszurotten vermögen wir nicht; die pädagogischen Sünden des Elternhauses können wir nicht oder nur teilweise wieder gutmachen. Aber der kostbarste Schatz, den das Volk besitzt, ist uns zur Behütung, Pflege und Bildung anvertraut, die edelste Arbeit wird von uns Religionslehrern erwartet; drum lassen wir nichts unversucht, um unsere liebe Jugend vor der bösesten Verirrung zu bewahren.

Berlin. O. Gerhardt.

Zu Harnacks Vorschlägen über die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien.

Unter den vier Reden, welche von Klein, Wendland, Brandl und Harnack auf der Baseler Philologen-Versammlung gehalten sind zu dem Zwecke, Mittel und Ziele zu kennzeichnen, wie der Unterricht auf der Oberstufe der Gymnasien zu gestalten sei, um die besonders von Paulsen betonte und beklagte Kluft zwischen dem Lehrbetrieb der Gymnasien und dem der Universitäten zu überbrücken, zeichnet sich die Harnacksche durch Kürze und feste Formulierung der ausgesprochenen Wünsche aus.

Seine Forderungen für den Geschichtsunterricht gehen über das, was jetzt geleistet wird und im ganzen von ihm anerkannt wird, in fünf Punkten hinaus.

1. in der Zahlenfrage meint Harnack: „Bei dem Vortrag der einzelnen Geschichtsperioden in den verschiedenen Klassen muß natürlich eine größere Anzahl von Jahreszahlen vorübergehend und à fond perdu memoriert werden; aber bei den Repetitionen, und zumal bei der abschließenden in der obersten Klasse genügt es, festzustellen, daß der Schüler weiß, ob etwas am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Jahrhunderts geschehen ist. Bestimmte Einzelzahlen sind — abgesehen von der Geschichte der letzten 150 Jahre — nur in bezug auf die allerwichtigsten Ereignisse zu verlangen."
2. Die Geschichte des Altertums muß ausgedehnt werden bis über die Kaiserzeit, die als wichtigste Periode der Weltgeschichte genau und ausführlich zu behandeln ist.
3. Der Geschichtsunterricht muß dafür sorgen, daß die abgehenden Schüler unser gegenwärtiges Verfassungsleben und unsere öffentlichen Rechtszustände kennen.

4. Die Schüler müssen einen Einblick in die Art gewinnen, wie Geschichtsforschung betrieben wird.
5. Der Gesamtunterricht in der Geschichte soll sich in den Oberklassen nach Kräften davon frei machen, im politischen Tatsachenmaterial und im einzelnen stecken zu bleiben; er soll sich bemühen, zu einer Geschichte des Geistes zu werden.

Ob man Harnack in seiner Ansicht über die Behandlung der Zahlenfrage beistimmen will, ist eine Sache, die mit der Stellungnahme zu den andern vier Desiderien nicht unbedingt zusammenhängt. Das ist meines Erachtens eine Frage der schulmeisterlichen Praxis; es handelt sich darum, wie der Lehrer den Kindern am besten und leichtesten beibringt, die ungeheure Fülle von Tatsachen und Namen und Verhältnissen so zu behalten, daß sie nicht leicht sich untereinander verwirren und dadurch zu bedenklichen Schlüssen Anlaß geben.

Daß es für allgemeine historische Bildung durchaus genügt, wenn man die vielgestaltigen Dinge, die das Gedächtnis aufbewahrt, an den drei von Harnack bezeichneten Merkpunkten aufzureihen weiß, nämlich ob Anfang, Mitte oder letztes Drittel des Jahrhunderts, wird keiner bestreiten. Es fragt sich nur, ob die Gewöhnung an diese Art von Gruppierung für die Schüler nicht sehr viel schwerer ist als Harnack meint; daß Erwachsene so am leichtesten behalten oder auf ähnliche Art, etwa indem man sich daran gewöhnt, eine längere Geschichtsperiode, wie z. B. ein Jahrhundert, sich in Gestalt einer Kurve graphisch vorzustellen, an der man das zeitliche Nacheinander aufreiht, das habe auch ich an mir selbst und andern oft beobachtet, auch gefunden, daß für Repetitionen etwa in der Prima eine solche Art der Ordnung sich empfiehlt. Aber für den jüngeren Schüler halte ich das nicht für das am leichtesten zu erreichende und am sichersten wirkende Mittel, Verwirrung von Tatsachen und Begriffen zu verhindern. Bis zu ziemlich hohem Alter hinauf ist es den Schülern sehr schwer, gerade die Jahrhunderte festzuhalten; die Zehner und Einer innerhalb der Jahrhunderte haften nach meiner Beobachtung viel besser, als die Jahrhundertbezeichnungen. Das hängt vielleicht damit zusammen, daß es den Jungen unmöglich ist, irgendeine Längen- und überhaupt eine Raumvorstellung mit diesen Zahlen zu verbinden, was bei Zehnern und Einern leichter gelingt. Ich halte es deshalb für praktisch, durch die lange Reihe der Jahrhunderte hindurch eine sich aneinanderschließende Zahlenreihe zu allererst lernen zu lassen. Ob man dabei etwa, z. B. beim Mittelalter, sich mit größeren Gruppen, wie Kaiserfamilien, begnügen will und dann die in die Gruppen einzufügenden Namen ohne besondere Zahl nur in fester Aufeinanderfolge lernen läßt, oder ob man die deutschen Kaiser so gut wie nachher — in Preußen — die preußischen Könige (einschließlich den Großen Kurfürsten) mit ihren Regierungszahlen festhalten läßt, ist eine Frage, die der einzelne nach der Art seines Unterrichts am besten bestimmt. Auf jeden Fall meine ich, daß es sich empfiehlt, die lange Spanne eines Jahrhunderts auf diese Weise in kleinere Abschnitte, die unter sich alle verschieden sind, zu zerlegen; wird das in den Tertien tüchtig geübt, wo die Jungen an so etwas große Freude haben, so pflegt es nachher, auch ohne daß das Pauken fortgesetzt wird, ziemlich lange festzusitzen. Die Harnacksche Einteilung jedes Jahrhunderts in 1. und 2. und 3. Drittel hat die große Gefahr, daß die Jungen wohl innerhalb der Drittel die

hineingehörenden Namen usw. merken, aber sie dann aus den verschiedenen Jahrhunderten konfundieren; merkt man dagegen das Jahrhundert in Form einer Zahlenreihe, die bei jedem Jahrhundert anders aussieht, so verhütet das nach meiner Beobachtung besser Verwechselung und Irrtum. Im übrigen stimme ich dem vollständig bei, daß die Masse der Einzelzahlen sehr beschränkt werden kann, auch daß erst die letzten 150 Jahre, also die Zeit von Friedrich II. an, eine reichere Summe von Zahlen für das Gedächtnis bieten sollen. Daß aber in den übrigen von Harnack aufgestellten Wünschen gerade das aufs glücklichste formuliert wird, was nötig ist, um den Geschichtsunterricht von dem Niveau des Paukens auf die Höhe wissenschaftlicher Behandlung zu erheben, und auch wieder gerade diejenigen Punkte bewundernswert klar hervorgehoben werden, die nach den besonderen Zwecken der Schule, wo Wissenschaft nicht um ihrer selbst willen getrieben wird, sondern zu bestimmten erzieherischen und bildenden Zwecken, das wird wohl jeder zugeben, dessen Gedanken diese Bahn gegangen sind. Aber ob es nicht etwa nur ein Ziel darstelle, wohl aufs innigste zu wünschen, dagegen im Rahmen des Schulunterrichts leider nicht zu verwirklichen, darüber werden die Meinungen sicherlich weit auseinander gehen.

Innerhalb der jetzt bestehenden Organisation der Schulen, bei derjenigen Lehrstoffverteilung, welche die geltenden Lehrpläne jetzt vorschreiben, ist es nicht möglich, den vier von Harnack ausgesprochenen Wünschen zu entsprechen; das ist auch Harnack selbstverständlich nicht entgangen, wie das die kurze Vorbemerkung zeigt, die er dem Druck seiner Rede vorausgeschickt hat, und das hat jeder Lehrer erfahren, wenn er den Versuch machte, dem geschichtlichen Unterricht einen wissenschaftlichen Charakter in dem von Harnack bezeichneten Sinne zu verleihen. Zu gründlicher Behandlung der römischen Kaiserzeit, etwa bis Justinian hin, ist absolut keine Zeit, wenn nur ein Jahr dem Unterricht in der alten Geschichte zur Verfügung steht. Die Lehrpläne schreiben ja freilich die Behandlung der Kaisergeschichte vor für den Anfang des Primaunterrichts, aber bei dem riesigen Jahrespensum, das der Prima gestellt ist — erstes Jahr bis 1648, zweites Jahr bis zur Gegenwart, wo noch dazu das zweite Jahr durch den meist frühen Termin des Abiturіums um fast ein Vierteljahr gekürzt wird — kommt man unfehlbar in ein unüberwindliches Gedränge, wenn man auf die Kaiserzeit die für eine solide Behandlung nötige Zeit verwendet.

Auch für die politische und staatsrechtliche Unterweisung ist außerordentlich schwer Zeit zu erübrigen. Unser Geschichtsunterricht vollzieht sich ja in zwei sich wiederholenden Kreisen: einer von Quarta bis Untersekunda einschließlich, ein zweiter von Obersekunda bis Oberprima. Wo soll man da die Unterweisung in dem, was man Bürgerkunde nennt, unterbringen? Quarta bis OIII lassen absolut keine Zeit, auch bietet sich da keine aus dem Unterricht selbst organisch sich ergebende Gelegenheit. Beides ist freilich wohl vorhanden in UII; diese Klasse hat eigentlich nur das 19. Jahrhundert zu behandeln, wird deshalb wohl an den meisten Schulen zu Unterweisungen in dem von Harnack gewünschten Sinn benutzt. Ist sie aber dafür eigentlich der geeignete Platz? Ich meine nicht. Dem aus eigenem Interesse entspringenden Bedürfnis entspricht bei Untersekundanern höchstens eine im allerallgemeinsten orientierende Unterweisung über die politische

Gestalt unseres eigenen Staatswesens; eine wirkliche Einführung in Pflichten und Rechte der Staatsbürger liegt den Jungen bei ihrem Alter wirklich noch sehr fern. Das wird Hunderten von Lehrern gerade jetzt wieder sehr deutlich zum Bewußtsein gekommen sein, wo sie am 19. November auf das Wesen der Stein-Hardenbergschen Reform hinzuweisen hatten. Wer den Versuch machte, diese Unterweisung in dem Geist zu geben, der der höheren Schule angemessen ist, wo man doch womöglich alles durch das Verständnis der Schüler selbst sich gestalten lassen will, der hat, wenn er es vorher noch nicht wußte, sicherlich hier erfahren, daß die Jungen bis zur UII und darüber hinaus für solche Betrachtungen noch nicht reif sind. Nein, die gegebene Art wäre die Behandlung derselben Periode in Oberprima; aber woher da zu solchen Betrachtungen, die sich doch nicht im Stil des Kollegvortrags geben dürfen, sondern die im Hin und Her des Unterrichtens erwachsen müssen, die Zeit nehmen? Dasselbe Pensum, für das auf der Mittelstufe zwei Jahre zur Verfügung standen, ist hier auf dreiviertel Jahre angewiesen, und dabei ist der Unterricht durch den weltgeschichtlichen Charakter, den er in Prima doch haben muß im Gegensatz zum mehr landesgeschichtlichen der Mittelstufe, noch mit eigenen schwierigen Aufgaben genug belastet. Also innerhalb der jetzt geltenden Organisation ist die Verwirklichung des Harnackschen Ideals nicht möglich an der Stelle, wo sie naturgemäß eintreten müßte, um wirklichen Nutzen zu stiften. Und auch der dritte Wunsch Harnacks, bei geeigneten Gelegenheiten in die Methode der Geschichtsforschung einzuführen, ist bei der überreichen Besetzung der Zeit, welche dem Geschichtsunterricht zur Verfügung steht, nicht möglich, wenigstens nicht innerhalb des Geschichtsunterrichts. Freilich wird sachlich dem Harnackschen Wunsch sicherlich an den meisten Gymnasien an einer andern Stelle entsprochen. Die alten Autoren, welche unsere Schüler auf der Schule beschäftigen, sind ja zum großen Teil Historiker und alle historischen Quellen, insoweit sie uns die Kenntnis des Altertums vermitteln. Daraus ergibt sich von selbst, daß die Schüler eine ganze Fülle der Grundbegriffe, die für die historische Forschung notwendig sind, kennen lernen. Nicht nur, was eine Urkunde ist, privater oder öffentlicher Art, Inschriften, Briefe usw., sondern auch jede Form von künstlerischer Darstellung historischer Vorgänge: naive und tendenziöse Memoiren, pragmatische Darstellungen, Biographien, Parteischriften, Anklagen und Verteidigungen, kurz alle nur denkbaren Formen historischer Darstellung werden ihnen in langsamer, zur Berücksichtigung aller mit ihnen verbundenen Probleme eingehender Lektüre bekannt, mit philosophischer Betrachtung von Politik und Geschichte werden sie vertraut. Daraus ergibt sich fast unvermeidlich die Notwendigkeit, methodologische Probleme zu behandeln und auch an Einzelfällen historische Kritik zu üben. Ebenso werden Fragen der Chronologie und Topographie und aller der andern Hilfswissenschaften gelegentlich berührt; kurz, in diesem Punkte wird materiell sicherlich das Gymnasium den Harnackschen Forderungen gerecht. Freilich, daß die hier gewonnene Fähigkeit auch auf dem Gebiet der nicht antiken Geschichte betätigt werde, dazu wird sich, obgleich historische Lesebücher nicht fehlen, kaum je irgendwo die Zeit finden. Das hat ja an sich nicht so viel zu bedeuten, da es bei der Weckung von Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten nicht auf die Quantität, sondern die Intensität ankommt. Ein Übelstand ist dabei unverkennbar: da der philologische

Unterricht nicht in derselben Hand zu liegen braucht und oft auch nicht in derselben Hand liegen kann wie der historische, so ist nicht ausgeschlossen, daß einerseits der philologische Unterricht gerade den historischen Problemen sein Interesse nicht zuwendet und anderseits, daß Differenzen in Behandlung und Beurteilung sich zeigen. Und dann kommt doch noch eins hinzu.

In der modernen Geschichte stehen im Vordergrunde doch oft Interessen, welche wohl auch im Altertum wirksam gewesen sind, aber sich mehr im Hintergrund gehalten haben, oder wenigstens für uns mehr den durch ahnende Intuition als durch bewußte Kenntnis zu erfassenden Hintergrund des Geschehens bilden. Was wissen wir von den großen wirtschaftlichen und sozialen Problemen, die auch im Altertum das Leben der Menschen bestimmt haben müssen, aber uns nur in höchst beschränktem Maße faßbar sind? Läßt sich an alter Geschichte begreifen, welchen ungeheueren Einfluß religiöse und konfessionelle, rassenpolitische, dynastische Fragen auf die Gestaltung der Dinge haben? Und läßt sich leugnen, daß ein Verständnis für den Geist der modernen Geschichte ohne die Kenntnis von den Grundproblemen aller dieser Fragen unmöglich ist? Daß auch die moderne Geschichtsforschung diese Dinge außer der philologischen Erkundung des Quellenmaterials in den Bereich ihrer Forschung ziehen muß? Wo soll man aber dazu im Rahmen der heutigen Organisation die Zeit nehmen? Die passende Gelegenheit würde dazu sein der Unterricht in Oberprima; daß der aber sowieso übermäßig belastet ist, habe ich schon vorhin gesagt.

Und ebenso geht es mit der letzten Forderung Harnacks, daß der Unterricht in der Prima nicht in der Behandlung des politischen Tatsachenmaterials stecken bleiben dürfe. Die Zahl der Lehrer, die den brennenden Wunsch haben, in der Prima über die jetzt übliche Form des Unterrichts hinauszukommen zu einer allgemeineren Behandlung, ist viel größer als der Draußenstehende meint; aber wie soll es der Lehrer anfangen, für solche Dinge, die doch auch nur im Hin und Her des Unterrichts erwachsen dürfen und nicht in rein akademischem Vortrag geboten werden können, Zeit zu gewinnen? Solange das Abiturientenexamen mit der Nötigung eine reiche Fülle präsenten Stoffes aus der ganzen Weltgeschichte zu beschaffen existiert, ist der Lehrer an allen Ecken und Winkeln gebunden.

In einem seiner letzten Aufsätze (demjenigen über den nationalen Charakter der deutschen höheren Schule und die Tendenz der letzten Schulreform) spricht Paulsen sehr klar und sehr richtig aus, was ja auch von anderer Seite schon oft betont ist, daß das Grundübel unseres heutigen Schulbetriebes sei, daß er sich zu sehr im Geist der Pensenlernschule bewege. Besonders deutlich tritt das im Geschichtsunterricht der Prima hervor, dessen Aufgabe so belastet ist, daß er zu innerer Freiheit nicht gedeihen kann.

Fasse ich das Gesamtergebnis dieser Erwägungen zusammen, so meine ich erklären zu dürfen, daß man sich der Erkenntnis nicht verschließen kann, daß innerhalb der jetzt geltenden Organisation die Verwirklichung der Harnackschen Forderungen unerreichbar scheint, daß ihrer Durchführung vorausgehen muß eine gründliche Änderung in der Art des Geschichtsunterrichts überhaupt. Im persönlichen Austausch der Gedanken ist mir deshalb öfter die Meinung entgegengetreten, daß man aus diesem Grunde von vornherein darauf verzichten müsse,

dem Unterricht den von Harnack gewünschten Charakter zu geben. Das ist falsch. Denn die Mittel, welche die Schule in ihrer Organisation anwendet, sollen sich richten nach dem Endziel, das dem Unterricht gestellt ist, nicht umgekehrt durch ihr Schwergewicht das Endziel herabziehen. Aber wie soll man es anfangen? Auch Harnack verweist in der vorhin schon zitierten Vorbemerkung vor der Buchausgabe seiner Rede auf das Mittel, das als Panazee empfohlen zu werden pflegt: er betrachte als Voraussetzung für die Verwirklichung seiner Ideen die freiere Bewegung des Unterrichts in der Prima und die Bezeichnung gewisser Unterrichtsfächer als wahlfreier. Über diesen Begriff sind die Meinungen noch recht wenig geklärt, und es ist auch wohl kaum Aussicht, daß sich eine allgemein anerkannte Formel, was darunter zu verstehen sei, in Kürze herausbilden sollte. Soll man deshalb mit dem Versuch, die Harnackschen Ideen zu verwirklichen, warten, bis durch neue Lehrpläne allgemein gültig festgesetzt sei, was man unter Bewegungsfreiheit zu verstehen habe? Ich meine nicht. Auch auf der Basis der Schulorganisation wie sie heute ist, läßt sich, ohne wahlfreie Fächer, nur durch innere Freiheit in der Handhabung des Stoffes wohl die Verwirklichung der Harnackschen Wünsche erreichen.

Es handelt sich darum, Raum zu schaffen: 1. für die ausführliche Behandlung der Kaisergeschichte; 2. für wirkungsvolle Einführung in die Bürgerkunde; 3. für den Einblick in die wissenschaftliche Werkstatt des Historikers und 4. für die Möglichkeit, aus der Behandlung des politischen Tatsachenmaterials sich zu erheben zur Behandlung der Geschichte als „Geschichte des Geistes".

Ich habe vorhin gesagt, daß die einzige Klasse, der ein verhältnismäßig kleines Pensum zugemessen sei, die Untersekunda sei; in ihr sei deshalb auch Zeit für die Behandlung der Bürgerkunde. Doch ähnlich wie U I ist nicht überlastet die Obertertia. Wenn man nun das Pensum der O III so ausdehnte, daß es auch die Lehraufgabe der U II umfaßte, dann würde in der Obertertia ungefähr der Stoff behandelt, den auf der Oberstufe bis jetzt die O I zu lehren hat. Daß das möglich ist, ohne die Schüler und die einzelnen Stunden zu sehr zu belasten, wird kein Lehrer leugnen; bis vor kurzem ist es ja auch so gewesen und gegangen. Dadurch würde die Möglichkeit eröffnet, die alte Geschichte wie früher auf die beiden Sekundajahre auszudehnen. Das empfiehlt sich, immer unter dem Gesichtswinkel, den die Harnackschen Vorschläge angeben, betrachtet, aus folgenden Gründen.

1. Es wäre dann ein Jahr da für die Behandlung der griechischen Geschichte, nicht bis zur Schlacht von Chäronea und bis zu Alexanders Tod, wo jetzt die griechische Welt unterzugehen pflegt, sondern bis zum Eingehen der griechischen Welt in das Weltreich Roms. Ich will nicht behaupten, daß das ebenso wichtig sei, wie die Behandlung der Kaisergeschichte, aber wenn die ganze gelehrte Tätigkeit der Gegenwart in der Hauptsache der Aufklärung gerade der Zeiten des Hellenismus gewidmet ist und wenn für diese Zeiten der Kreis unserer Kenntnisse riesig erweitert und durch diesen Zuwachs an Erkenntnis unsere Beurteilung der historischen Bedeutung des Griechentums von Grund aus verändert ist, so darf sich die Schule der Behandlung dieser Zeit nicht entziehen.

2. Ein weiteres Jahr stände zur Verfügung für die römische Geschichte bis

Justinian. Da die römische Geschichte eigentlich für uns erst mit den punischen Kriegen beginnt, so bleibt für die Behandlung der Zeit nach Cäsars Tod ein volles Halbjahr, wirklich genug, um der Kaiserzeit gerecht zu werden.

Damit wäre für die Erfüllung der einen Harnackschen Forderung, die Kaisergeschichte genau zu behandeln, gesorgt. Aber dadurch allein empfiehlt sich diese Änderung nicht. Harnack legt mit Recht besonderen Wert darauf, daß die Geschichte nützlich wirken müsse für die Vorbereitung der jungen Leute auf ihre Betätigung im Staat der Gegenwart. Was ist aber dazu nötig? Doch sicherlich der Besitz klarer bewußtgewordener Begriffe von den Grundformen und Aufgaben der politischen Welt. Engländer pflegen immer zu rühmen, daß bei ihnen die politische Vorbereitung der Jugend durch das Elternhaus geschehe und durch die politisch so stark beeinflußte Richtung der allgemeinen Interessen. Das ist bei uns in Deutschland noch nicht der Fall. Die Zahl der Familien, wo der Vater mit seinen Jungen die allgemeinsten politischen Begriffe erläutert, wird klein sein. Da muß die Schule eingreifen, denn ihre Aufgabe ist es, der Beeinflussung, die das Kind durch das Elternhaus erfährt, ergänzend zur Seite zu treten. Nun sind aber die meisten grundlegenden politischen Begriffe, wie ja zum großen Teil auch noch die für sie üblichen Namen verraten, auf griechischem Boden erwachsen, als Abstraktionen von den politischen Schicksalen griechischer Gemeinden und Staaten und als Resultat griechischer politischer Spekulation. Es ist also doch das natürliche, auf dem Boden, wo sie erwachsen sind, auch diese Grundformen, die das politische Dasein annehmen kann, kennen zu lernen. Natürlich darf sich die Geschichte nicht in antiquarische Gelehrsamkeit, die sich selbst Zweck ist, verlieren, sondern muß so orientiert sein, daß die Beziehungen zur Gegenwart ständig aus den typischen Erscheinungen des Altertums erläutert werden. Es soll eben, was auch der Altersstufe der Untersekundaner durchaus angemessen ist, die allgemeine Grundlage für politisches Denken gelegt werden. Das gilt übrigens nicht nur für Begriffe wie Oligarchie, Demokratie usw. usw., sondern auch für die Grundlagen der Verwaltung, wie sie Ägypten ausgebildet hat, für Kolonisation usw. Ergänzend tritt dann die römische Geschichte hinzu, die ja gerade für verfassungsgeschichtliche Betrachtungen soviel Gelegenheit bietet und über das griechische politische Wesen hinaus dem modernen sich nähert.

Die Behandlung dieser grundlegenden politischen Begriffe gerade bei der alten Geschichte ist viel praktischer als bei sonst einer Gelegenheit, weil die Erörterung stattfindet bei einer Geschichte, die der Sphäre des persönlichen Interesses ganz entrückt und so weit entfernt ist, daß eine wirkliche Objektivität möglich wird. Diese begrifflichen Operationen finden statt gleichsam am Phantom; der persönlichen Sympathie und Antipathie sind sie gleichermaßen entzogen; ohne bewußte Absichtlichkeit wird der Unterricht zu einer Art politischer Propädeutik. Dasselbe gilt auch von der Einführung in die historische Kritik. Hat man je ein Jahr für griechische und römische Geschichte zur Verfügung, so besteht die Möglichkeit, etwa an der Hand von Büchern wie den Peterschen Geschichtstabellen in die kritische Behandlung geschichtlicher Probleme einzuführen; die Geschichte bietet Gelegenheit, die hier und da als πάρεργον gegebene Belehrung des philologischen Unterrichts zusammenzufassen. Und was vielleicht

das Wichtigste ist: die Harnacksche Forderung, die Geschichte als Geschichte des Geistes zu behandeln, wo findet sich dafür bessere Gelegenheit, als bei den kleinen übersichtlichen Verhältnissen der alten Geschichte? Sie hat sich in sich totgelaufen. Die Entwicklungsmöglichkeiten die den Mittelmeervölkern geboten waren, sind bis an ihr Ende gediehen. Unsere heutigen politischen Verhältnisse sind ja noch alle im Fluß, und je nach der Parteistellung werden sie so oder so beurteilt; im Altertum sieht man die Dinge wie in einem Präparat sorgfältig ausgebreitet vor sich. Die Grundfragen, die das Leben der Menschen bestimmen, lassen sich dort am klarsten fassen und begreifen.

Man sieht, eine auf zwei Jahre ausgedehnte Behandlung der alten Geschichte gibt — auf dem Gymnasium, denn um das allein handelt es sich — die Möglichkeit, den Harnackschen Wünschen nach jeder Richtung hin gerecht zu werden. Sie ist deshalb als die notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung der Harnackschen Ideale zu betrachten. Und dieser Verwirklichung stehen ernste Bedenken nicht gegenüber. Denn daß es heute anders ist, kann man als ernsten Hinderungsgrund nicht betrachten. Abgesehen davon, daß bis 1892 die Untersekunda noch der alten Geschichte gehörte und abgesehen davon, daß die Obertertia wirklich ohne Mühe das Pensum der U II, wenn die Bürgerkunde davon gestrichen wird, bewältigen kann: so spricht für die Rückgewinnung der Untersekunda für die alte Geschichte noch eine andere Erwägung, die ich kurz ausführen muß.

Die Untersekunda ist seinerzeit für das Pensum der Tertien verwendet worden mit Rücksicht auf die beträchtliche Anzahl derjenigen Schüler, die das Gymnasium nach Absolvierung der U II mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst verlassen wollten. Hat aber diese Rücksicht, die damals geboten erschien, heute noch ihre Berechtigung?

Wenn man sich auf den Boden der Harnackschen Bestrebungen stellt, dann auf jeden Fall nicht.

Paulsens unbestreitbares und nicht hoch genug anzuerkennendes Verdienst ist es, daß er die letzte Kraft des weichenden Lebens benutzte, um zu betonen, daß der wahre Sinn der jüngsten Schulreform der sei, den höheren Schulen unseres Vaterlandes den Charakter wieder zu verleihen, den ihnen die Humboldtschen Reformen gegeben hatten: vorzubereiten auf wissenschaftliche Arbeit und wissenschaftliches Denken. Die höheren Schulen — Paulsen nannte alle drei Gattungen gern mit dem gemeinsamen Namen Gymnasien — sollten nicht Pensenschulen sein, sondern Vorbereitungsschulen für wissenschaftliche Arbeit. Diesem selben Zweck sollte jede der drei Schulformen, jede in der Art, die sie nach ihrer wissenschaftlichen Grundlage und Struktur vertrat, dienen; Nebenzwecke neben diesem eigentlichen sollte es nicht geben. Und es ist doch eine alte Weisheit, daß niemand zwei Herren dienen kann, daß Dinge nur auf einen Zweck vollwertig angelegt sein können. Da ist es sicherlich falsch, wenn man in den einheitlichen Organismus der höheren Schulen aus äußeren Gründen Nebenzwecke hineinbaut; die haben dort kein Recht, weil sie Verderben wirken müssen. Ein solcher Nebenzweck war aber der Erwerb der Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger. An sechsklassigen Schulen wird diese Berechtigung als Preis für das bestandene Abgangsexamen gewährt; sicherlich mit Recht; es wäre unrecht, das

bestreiten zu wollen. Aber ebenso unrecht ist es doch, von denjenigen Schulen, die einen anderen Plan mit weiteren Zielen folgen, zu verlangen, daß sie nun ihre aus rationalen Absichten erwachsene Struktur verändern sollen aus Rücksicht auf eine Einrichtung, die mit ihrem Wesen nichts zu tun hat. Natürlich müssen auch diese Schulen die Rechte verleihen, welche die Schule mit kürzerem Studiengang verleiht; aber dann doch nur ohne daß sie in ihrer Struktur darum Schaden nehmen. Das tun sie aber zweifellos, wenn sie die alte Geschichte z. B. nicht auf die Untersekunda ausdehnen, denn das Wesen der humanistischen Gymnasien ist doch, daß sie das Zentrum ihrer Bildung im klassischen Altertum finden und das Schwergewicht ihres Unterrichts in das Studium der Alten verlegen. Die Gymnasien mögen deshalb ruhig die Berechtigung zum einjährigen Dienst nach sechsjährigem Lehrgang verleihen, aber die Struktur ihres Lehrganges sollen sie sich durch diese Rücksicht nicht verderben lassen, denn einen natürlichen Einschnitt bietet der Lehrgang des Gymnasiums nicht in Untersekunda, sondern höchstens erst in Obersekunda. Man pflegt, um die Notwendigkeit zu erweisen, daß die Untersekunda für die neueste Geschichte zu verwenden sei, gerne darauf hinzuweisen, daß die mit dem Einjährigenschein abgehenden Schüler einen gewissen Abschluß ihrer Bildung erreichen müßten, und nannte deshalb auch das jetzt ja wieder verschwundene Einjährigenexamen mit dem schönklingenden Namen: Abschlußexamen. Mir haben Beobachtungen, die ich seit Jahren mache, starke Zweifel daran erregt, ob den Eltern, deren Interessen doch wohl die Einrichtung dieses äußeren Abschlusses dienen sollte, überhaupt so viel an dem Abschluß liegt. Es wächst von Jahr zu Jahr die Zahl derjenigen Schüler, die mit der Erlangung des Einjährigenzeugnisses nicht zufrieden sind, sondern durchaus das Zeugnis für die Prima erwerben wollen, weil, wie die Eltern immer versichern, der Wert des Einjährigenzeugnisses in der allgemeinen Einschätzung gesunken sei. Daß dabei der Wert des Bildungsabschlusses, den die Untersekunda gewährt, wieder ganz zerstört werde, darüber habe ich ernste Bedenken nie gehört, kaum je Verständnis für solche Betrachtung gefunden. Man könnte freilich, angesichts dieser Neigung, auf einen andern Vorschlag kommen, über dessen Richtigkeit ich mir jedoch ein bestimmtes Urteil nicht erlauben möchte. Warum soll nicht das Gymnasium das Zeugnis zum einjährigen Dienst erst mit der Absolvierung der Obersekunda verleihen? Das hätte allerdings die Folge, daß diese Berechtigung auf den Gymnasien erst ein ganzes Jahr später erworben würde als bei den sechsklassigen Schulen und auch ev. ein Jahr später als bei den beiden andern Vollanstalten, dem Realgymnasium und der Oberrealschule, falls denen die innere Struktur ihres Lehrplanes einen Einschnitt nach sechs Schuljahren gestattet anstatt der sieben Schuljahre des Gymnasiums. Aber sollte der Schade so groß sein? Die Zahl der Gymnasiasten würde sicherlich verringert werden um die Schüler, die nur das Einjährige erreichen wollen; die würden dann eine Schule besuchen, die das Recht nach sechs Jahren verleiht. Das würde den Gymnasien eine Minderung ihrer Schülerzahl und voraussichtlich auch ihrer Gesamtzahl eintragen: beides Dinge, die der wahre Freund humanistischer Bildung mit Gelassenheit betrachten würde. Und diejenigen Schüler des Gymnasiums, die aus irgendwelchen Gründen das siebente Schuljahr nicht zugeben könnten, hätten ja immerhin die Möglich-

keit, durch ein Examen vor der bei allen Regierungen eingerichteten Prüfungskommission die Berechtigung ein Jahr früher zu erwerben. Sie werden schwerlich zu befürchten haben, daß sie durchfallen.

Ich meine also, daß ein ernster Grund, die Untersekunda der alten Geschichte vorzuenthalten, nicht vorliegt, ja daß vielmehr diese Rückbildung geboten ist, wenn die Paulsensche Auslegung der jüngsten Schulreform richtig ist, auf der als Basis die in dem Buch „Universität und Schule" vereinigten Vorträge, darunter der Harnacksche, sich erst aufbauen.

Aber mit dieser Ausdehnung des Unterrichts in der alten Geschichte auf die Untersekunda ist für die Durchführung der Harnackschen Ideen noch nicht genug getan. Auch der Unterricht in der Prima kann nicht in der alten Form bestehen bleiben; er muß umorientiert werden, um den Forderungen Harnacks gerecht zu werden. Nachdem in den Sekunden die grundlegenden Definitionen des politischen Denkens gewonnen sind, muß in der Oberprima die Einführung in die Welt der Wirklichkeit wie sie heute vorliegt, erfolgen. Ferner muß die Gelegenheit zum Einblick in historische Forschung auch hier geschaffen werden, ebenso wie der „Geschichte des Geistes" Zugang eröffnet werden muß. Wie soll man das machen?

Ich glaube, die größte Zahl derjenigen Lehrer, die wiederholt in den Primen den Geschichtsunterricht gegeben haben, wird mir darin recht geben, daß auch der fleißigste und unterrichtetste Lehrer, der sich bemüht, im Sinn der Harnackschen Forderung den Unterricht aus der Sphäre der politischen Einzeltatsachen zu einer Geschichte des Geistes zu erheben, nur bei sehr wenigen Schülern einem selbsttätigen Interesse begegnet. Die jungen Leute verhalten sich auch dem heißesten Bemühen gegenüber sehr passiv; wäre nicht das drohende Gespenst des mündlichen Examens beim Abitur, so würde die Mitbetätigung, wenige Ausnahmen immer vorausgesetzt, auf ein Minimum herabsinken. Ist es nun aber dem Geiste, der den Unterricht der Prima beherrschen soll, angemessen, daß nur die Drohung des mündlichen Examens mit seinen Gefahren, dem Unterricht Interesse und Fleiß sichert? Doch wohl kaum! Eine Änderung ist also notwendig. Ob die von Harnack, wie es scheint, anerkannte, daß man Geschichte zum wahlfreien Fach mache, nützen werde, ist möglich, aber nicht sicher. Da fragt es sich doch zuerst, ob nicht eine Änderung in der Methode des Geschichtsunterrichts möglich sei. Ich habe vor einigen Jahren in Geschichtskursen, die ich an einer andern Schule als dem Gymnasium leitete, einen Versuch gemacht, der mir praktisch zu sein erscheint, und von dem ich deshalb berichten will. In der Überzeugung, daß ich mit meinem Versuch auf dem richtigen Wege war, hat mich unterdessen das Erscheinen von Dietrich Schäfers Weltgeschichte befestigt.

Die heutige Art des Unterrichts leidet an dem Fehler, daß sie sich von der Behandlung, die derselbe Gegenstand in den Tertien erfahren hat, zu wenig entfernt. Während sonst mit den reiferen Jahren auch die Behandlung eine andere wird, läßt dazu in der Geschichte die ungeheure Fülle des Stoffes den Lehrer nicht recht kommen, er muß sich mit Vortrag und Nacherzählen und Repetition begnügen, kann sich auf Diskussion, sowie sie dem Unterricht auf der Oberstufe sonst ihren Reiz verleiht, nicht einlassen. Höchstens daß er ab und zu Schüler

zu Vorträgen über kleinere, übersehbare Gebiete anleitet, eine außerordentlich dankbare Aufgabe, bei der auch Verständnis für die Technik historischer Forschung geweckt und zur Lektüre historischer Werke angeregt werden kann. Aber jedes Abweichen vom gewöhnlichen Gang annalistischer Erzählung rächt sich dadurch, daß die Zeit knapp wird, wenn das Jahresende herannaht und das Lehrziel noch in weiter Ferne steht. Was auf dem Geschichtsunterricht der Prima lastet, das ist, wie ich oben schon ausführte, daß er zu sehr vom Geist der Pensenlernschule beherrscht ist; ihn davon zu befreien, dafür muß der Hebel eingesetzt werden. Das hat mich auch seinerzeit zu meinem Versuch bestimmt.

Man stelle dem Primaunterricht nicht die Aufgabe, noch einmal in chronologischer Reihenfolge die ganze Geschichte von dem Zerfall des römischen Reiches an bis zur Gegenwart hin abzurollen, sondern mache es umgekehrt: man gehe vom heutigen Zustand der Staaten aus, suche sie in ihrer historischen Bedingtheit zu begreifen, indem man rückwärts ihr Entstehen und Wachsen verfolgt, und suche dann von da aus historisches Verständnis für die politischen Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft zu gewinnen. Dadurch würde auch Raum geschaffen für eine oft begründete Forderung der Geographen, daß das Gymnasium auf ihre zu so starker Bedeutung entwickelte Wissenschaft mehr Rücksicht nehmen müsse. Denn das versteht sich doch von selbst, daß eine solche Betrachtungsweise auszugehen hätte von der in der Geographie so glänzend ausgebildeten Betrachtungsweise, den heutigen politischen Zustand in seiner Bedingtheit durch die physische Beschaffenheit der Länder zu begreifen. Dazu müßten statistische und politische Betrachtungen kommen. Daß junge Leute von 17—19 Jahren solcher Art der Behandlung mehr selbsttätiges Interesse entgegenbringen, als dem bisher vorgeschriebenen Gang des Unterrichts glaube ich aus meiner Erfahrung folgern zu dürfen.

Es wäre dann der Unterprima zuzuweisen die Behandlung der nichtdeutschen Staaten und Länder; die Oberprima würde frei bleiben für die Behandlung der deutschen Geschichte.*)

Seit dem Erscheinen von Dietrich Schäfers Weltgeschichte liegt die Notwendigkeit einer genaueren Begründung nicht mehr vor; im großen und ganzen würde sich der Lehrer der Schäferschen Betrachtungsweise anschließen können. Natürlich reicht aber das was Schäfer bietet nicht aus; aus seiner Weltgeschichte kann man entnehmen, welche allgemeinen politischen Gedanken man verfolgen muß; das Material, das sonst nötig ist, muß anderweitig beschafft werden. Und darin liegt ja sicherlich eine Schwierigkeit. Wir Lehrer sind durch unsere historische Vorbildung mehr für die Darstellung der Geschichte erzogen, wie sie bisher üblich ist. Aber auch so kann man sich für den ersten Anfang helfen; später wird sich schon die genügende Zahl von Hilfsbüchern finden. Ich scheue mich nicht einzugestehen, daß ich bei meinem Versuch viel Belehrung in den Artikeln des Brockhaus gefunden habe, ebenso wie in den kleinen, zum Teil ganz vortrefflichen Büchern der Göschenschen Sammlung sowie in den ausgezeichneten

*) Sollte es nicht möglich sein, diesen Plan für Prima schon heute zu verwirklichen? Wenn der Geschichtslehrer der rechte Mann ist, sollte man ihn gewähren lassen. Mtth.

Büchern, die Teubner unter dem Gesamttitel „Aus Natur und Geisteswelt" herausgibt. Vertiefung durch umfangreichere Studien wird sich später schon von selbst einstellen.

Gerade das was Harnack als wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts betont, das glaube ich durch diese Art der Behandlung erreicht zu haben, soweit das in meinen Kräften stand. Mittelpunkt des Unterrichts werden die großen Fragen der politischen Gegenwart; sie allseitig in ihrer historischen Bedingtheit und Notwendigkeit zu begreifen, das ist das Ziel. Das politische Einzeltatsachenmaterial reiht sich, von seiner Isoliertheit befreit, großen, umfassenden Gesichtspunkten ein, weit ausgreifende Rückblicke ermöglichen Repetitionen bis in das Altertum hinein und wecken das Verständnis für historische Kontinuität; reichliche Gelegenheit, die Schüler zu eigenen Vorträgen heranzuziehen, einzelne Probleme in freier Diskussion zu behandeln bietet sich allerorten. Und da das ganze Jahr der Oberprima frei ist für die deutsche Geschichte, so eröffnet sich hier die Möglichkeit zu wirklich wirksamer Einführung in das politische Leben unseres Staates und seine Aufgaben.

In der dem Druck seiner Rede vorausgeschickten Vorbemerkung sagt Harnack, er begrüße es mit Freuden, daß auch Lamprecht die von Harnack als notwendig empfohlenen Vorlesungen (in zwei bis drei Semestern) über Weltgeschichte, die jeder Historiker besuchen müsse, empfehle, obgleich er der Meinung sei, daß seine und Lamprechts Meinungen über die Ausführung dieser Vorlesungen wahrscheinlich auseinandergehen werden; man müsse den Gedanken an solche Differenzen zurückstellen, wo es gelte, das Wichtigere zu erreichen, nämlich daß die Forderung selbst durchgesetzt werde. Hoffentlich wird er dieselbe Duldung auch meinem Vorschlag, seine Ideen in die Praxis umzusetzen, zuteil werden lassen, obgleich sie sich von der Voraussetzung, an die er die Durchführbarkeit seiner Ideen knüpft, die sogenannte freiere Bewegung im Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung mehrerer Fächer als wahlfreier, entfernen. Wenn seine Vorschläge, daß jedem Studenten die Möglichkeit geboten werden soll, ein übersichtliches Kolleg über Weltgeschichte und ebenso eins über den Zustand unseres modernen Staates zu hören, verwirklicht wird, dann wird die Durchführung seiner Gedanken den kommenden Lehrern sicherlich leichter sein als uns älteren, denen sich zu solcher Art der Belehrung keine Möglichkeit bot. Aber den Nachweis zu liefern, daß auch ohne diese Voraussetzungen schon innerhalb des heutigen Rahmens, mit leichten Änderungen sich eine Umsetzung seiner Theorie in die Praxis ermöglichen lasse, und einen Weg dahin zu zeigen, war die Absicht der vorliegenden Gedanken. Daß sie nicht den Anspruch erheben, die einzige mögliche Lösung zu sein und womöglich gleich zum Gesetz erhoben zu werden, sondern daß meiner Überzeugung nach die Fruktifizierung der Harnackschen Ideen der Individualität des Lehrers überlassen bleiben muß, der der praktischen Aufgabe gegenüber steht, das besonders zu betonen halte ich für unnötig, da es selbstverständlich ist. Denn Wissenschaft lehren in dem Sinne wie Harnack es will, dafür ist Voraussetzung weitgehende Freiheit des Lehrers im Schalten mit seinen Mitteln.

Steglitz. C. Hölk.

Bürgerkunde.

Mitte Dezember 1908 fand in Düsseldorf im Park-Hotel eine „bedeutungsvolle Kundgebung“ statt, bei der unter dem Vorsitze des Oberbürgermeisters Marx und in Anwesenheit der Spitzen der Behörden und hervorragender Männer der Regierungsrat Negenborn einen sehr anziehenden Vortrag hielt über das Thema, wie eine bessere staatsbürgerliche Erziehung unserer Jugend herbeizuführen sei. Nach einer außerordentlich lebhaften Diskussion einigte sich die Versammlung in einer Resolution (dem Sinne nach) auf folgende zwei Sätze: 1. Wir Deutschen von heute zeigen einen bedeutenden Mangel an politischem Verständnis; 2. Abhilfe muß in Zukunft durch die Schule geschaffen werden. — In dem offiziellen Bericht über die Versammlung, der an die Zeitungen und in erweiterter Form an die Ministerien versandt wurde, hieß es am Ende: „Die Versammlung erkannte am Schlusse einmütig an, daß sich ein für unser staatliches Leben und die Entwicklung des Staates bedenklicher Mangel an staatsbürgerlicher Bildung im deutschen Volk zeigt, daß diesem Mangel notwendig abgeholfen werden muß und zwar durch einen geordneten Unterricht in der Bürgerkunde an mittleren, höheren und Hochschulen aller Art und eine zur Erteilung solchen Unterrichts geeignete Ausbildung der Lehrer.“

Die Resolution zeigt, daß der Mangel auch an unseren höheren Lehranstalten empfunden wird, und der Verlauf der Diskussion bewies, daß man hauptsächlich von ihnen Änderung in der bestehenden Art des Unterrichts wünschte. Da ich, wie ich glaube, der einzige Philologe war, der an der Versammlung teilnehmen konnte, so hielt ich mich für verpflichtet, mehrfach das Wort zu ergreifen und legte folgendes dar: 1. es bestehen bereits amtliche Vorschriften darüber, die Dinge, die unter staatsbürgerlicher Erziehung begriffen werden, besonders im Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten eingehend zu behandeln; 2. sowohl in Untersekunda wie in Oberprima ist reichlich Zeit und auch im sonstigen Unterricht viele Gelegenheit gegeben für die Behandlung dieser Punkte; 3. die wirkliche Ursache des festgestellten Mangels an politischem Verständnis und Interesse liegt tiefer und ist nicht in der Schule zu suchen; 4. weiter gehende politische Belehrungen sind nicht bloß Sache der Schule, sondern müssen vor allem von den Vätern gegeben werden, die selbst aus ihrer politisch indifferenten Haltung heraustreten müssen, denn in erster Linie tut nicht mehr Wissen, sondern mehr Liebe zum Ganzen not; 5. ein „geordneter Unterricht in der Bürgerkunde“ — er wurde nicht in der Resolution der Versammlung, sondern nur von dem Vortragenden oder einem Diskussionsredner gewünscht — ist an den höheren Schulen nicht nur unnötig, da bereits der Stoff an den geeigneten Stellen im gesamten Unterricht vermittelt wird, sondern kann sogar schädlich wirken, weil vielfach der lebendige und erwärmende Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht fehlen wird. — Was den 4. Punkt angeht, so konnte ich zwei Beispiele, die in der Versammlung, allerdings in anderem Sinne, erwähnt wurden, nämlich die politische Reife der jungen Römer und der Kinder unserer Sozialdemokraten, für meine Forderung in Anspruch nehmen.

Nach der Versammlung habe ich über ihren Gegenstand weiter nachgedacht, und ich konnte mich der Erkenntnis nicht verschließen: wenn auch ein „geordneter

Unterricht in der Bürgerkunde" für unsere höheren Anstalten abzulehnen ist, so kann doch mehr geschehen in der Art des Unterrichtsbetriebes.

Zunächst könnte die Ausbildung der Geschichtslehrer selbst stärker gefördert werden, und zwar durch sie selbst, wie durch die vorgesetzten Behörden. Bei keinem anderen Lehrfache, wie gerade bei der Geschichte, besteht die dringende Notwendigkeit, nicht nur das auf der Universität erworbene Wissen zu vertiefen und zu erweitern, sondern auch selbst forschend mitzuarbeiten. Einen guten Geschichtsunterricht kann nur geben, wer nicht nur die politische Geschichte beherrscht, sondern auch in der Nationalökonomie und Kunstgeschichte gut bewandert ist. Die Behörden aber könnten helfen, indem sie z. B. Ferienkurse für Historiker einrichteten oder die Teilnahme an sozialpolitischen Kursen, wie etwa den in Cöln veranstalteten, veranlaßten oder unterstützten. Es ist ganz sonderbar, wie wenig Oberlehrer vergangenen Herbst den Internationalen Historikerkongreß in Berlin und die Cölner Kurse besuchten. Da ferner für den Historiker namentlich die Beurteilung der heutigen Verhältnisse und die Kenntnis unseres gesamten Vaterlandes von Wichtigkeit ist, so möchte ich dafür zwei Vorschläge machen: 1. daß die Oberlehrer mehr als Schöffen und Geschworene und zu anderen Ehrenämtern zugezogen werden; 2. daß man die jungen Philologen häufiger von West nach Ost und umgekehrt, wenn auch für kürzere Zeit, versetzt, denn dadurch wird das Verständnis für innerpolitische Verhältnisse größer werden. Ich persönlich möchte nicht die Erfahrungen missen, die ich als Rheinländer und Katholik durch längeren Schuldienst in Berlin und Schlesien gesammelt habe. Mir sind aber viele Fälle bekannt, daß Herren vom Seminarjahr an bis zu ihrer Pensionierung an ein und derselben Anstalt tätig waren. Weiter aber sollten die Direktoren nur denjenigen Herren den Geschichtsunterricht übertragen, die wirklich ganz als Historiker ausgebildet sind; denn oft genug hört man die sehr verkehrte Meinung aussprechen, Geschichte könne, wie Deutsch, jeder Oberlehrer unterrichten.

Der Betrieb des Geschichtsunterrichts erfordert ein ganz besonderes Studium, Fragen mehr technischer Natur will ich hier nicht berühren. Ganz gewiß aber wäre die staatsbürgerliche Bildung größer, wenn wir noch stärker Vaterlands- und Heimatliebe betonten. Wir Lehrer kommen im Unterricht mit der bloß objektiven Geschichtsdarstellung, wenn es überhaupt eine gibt, nicht weiter. Etwas anderes ist die Wissenschaft, etwas anderes die Schule, wo wir erwärmen und begeistern wollen. Zur Förderung der Heimatliebe aber muß mehr die Heimatgeschichte herangezogen werden, und darum wünsche ich wie im Deutschen, so auch in der Geschichte mehr landschaftlich gefärbte Lese- und Lehrbücher. Wann hört man z. B. an unseren Düsseldorfer Anstalten etwas Eingehendes und Zusammenhängendes über unsere so alte und wichtige rheinische Geschichte? Wäre es anders, dann würde es eine fruchtbare Aufgabe sein, festzustellen, was die einzelnen Landesteile der Erziehung durch die brandenburgisch-preußischen Fürsten verdanken, und was umgekehrt Preußen gewann durch die Erwerbungen. Um nur ein Beispiel anzuführen, so würde man auf diese Weise erkennen und hervorzuheben haben, wie die niederrheinischen Lande mit ihrem vielgestaltigen Glaubensleben und ihren weitherzigen cleve-bergischen Fürsten sofort von 1609 an Brandenburg aus seiner damals eng konfessionellen Haltung herausgenötigt haben zu einer toleranten Politik. Im Zu-

sammenhang mit dieser stärkeren Betonung der Heimatgeschichte steht eine größere Beschränkung des Geschichtsstoffes auf unsere deutsche Geschichte und diejenigen außerdeutschen Dinge, die auf unsere geistige und materielle Kultur von bestimmendem Einfluß gewesen sind. In diesem Punkte müssen wir in höherem Grade bewußt einseitig auf der Schule sein und dürfen hoffen und erwarten, daß der strebsame junge Mann die fehlenden Kenntnisse selbst sich im Leben erwerben wird. — Ein weiterer Vorschlag könnte auf den ersten Blick bedenklich erscheinen, ist es aber tatsächlich nicht. Wie viele, sonst gebildete Menschen stehen den Behauptungen der, oder besser gesagt, ihrer Zeitung kritik- und hilflos gegenüber, und zum guten Teil rührt daher auch die staatsbürgerliche Unkenntnis. Da meine ich nun, wir könnten unsere älteren Schüler darin üben, Zeitungen mit rein sachlicher Kritik zu lesen. Natürlich dürfte das nur mit sehr feinfühliger Hand geschehen, und diese Art von Kritik müßte nicht an sogenannten aktuellen, sondern an historischen oder parteiprinzipiellen Artikeln geübt werden. Nicht minder würde man das eigene Urteil stärken, wenn man zeigte, wie unsere heutigen Zeitungen entstanden sind und welche Faktoren bei ihnen tätig sind.

Auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts können wir unsere Einwirkung steigern. Der Geschichtslehrer muß, wie der Lehrer des Deutschen, in besonderem Maße auch der Berater der Schüler sein, z. B. in der Lektüre; er soll sie hinführen zu geeigneten öffentlichen Verhandlungen. Berlin ist hierin besonders gut gestellt, aber auch in allen anderen Städten bringe man sie z. B. zu den öffentlichen Beratungen der Stadtverordneten gelegentlich und zeige ihnen praktisch, wie das Selbstverwaltungsrecht ausgeübt wird. Wanderungen zu nahe gelegenen historischen Stätten und industriellen Anlagen oder kunsthistorische Ausflüge müßten mehr gemacht werden. Seit Jahren fahre ich mit den älteren Schülern nach Cöln, um ihnen die römische, mittelalterliche und moderne Stadt zu zeigen, an deren Entwicklung man fast die ganze deutsche Geschichte darlegen kann, und immer wieder fühle ich mich für die Mühe reichlich belohnt durch die Ergebnisse dieses schönen Anschauungsunterrichts.

Zum Schlusse möchte ich noch einen Vorschlag machen, der gegenüber den bisherigen ein Mehr an Unterricht bedeutet. Wie wäre es, wenn an jeder Anstalt etwa alle 14 Tage die Schüler der drei oberen Klassen in der Aula versammelt würden und dann einer der Geschichtslehrer einen Vortrag hielte über staatsbürgerliche Fragen, der in der Klasse Durchgenommenes zusammenfaßte und Altes in neue Beleuchtung rückte? Durch diese Zusammenfassung der oberen Klasse würde jeder Schüler drei Jahre lang diese Dinge hören, ohne fürchten zu müssen, gefragt zu werden, das Wissen würde durch die verschiedenen Persönlichkeiten der Lehrer sich vertiefen und durch die öftere Darlegung unverlierbar werden, die Schüler würden so hinübergeleitet zu den Vorlesungen der Universität, und den Lehrern wäre eine willkommene Gelegenheit gegeben, vor den gesamten größeren Schülern über das zu sprechen, was nach Zeit und Gelegenheit das Geeignete ist. Noch einmal aber möchte ich für unsere höheren Lehranstalten mich gegen einen „geordneten Unterricht in der Bürgerkunde“ aussprechen; denn unsere Schüler sollen nicht nur wissen, wie die Verhältnisse sind, sondern auch, wie sie geworden sind, und beides zusammen muß und kann im Geschichtsunterricht gegeben werden;

um noch einmal ein Beispiel anzuführen: was würde es helfen, wenn einer alle deutschen Staaten kennt, aber nicht auch aus dem Verlauf der deutschen Geschichte gesehen hat, wie diese erst allmählich aus dem Amte zum Landesfürstentum erwachsen sind?

Düsseldorf. Wilhelm Meier.

Eine Schülerwerkstatt.

Am Sophienrealgymnasium in Berlin sind die praktischen physikalischen Übungen mit einem Handfertigkeitsunterricht verknüpft; ein Teil der Schüler stellt physikalische Geräte her. Versuche solcher Art sind bekanntlich wiederholt gemacht worden; aber von Physiklehrern, so hoffnungsfreudig sie für praktische Übungen einzutreten pflegen, wird der Gerätebau der Schüler wohl meistens abgelehnt.

Auf die Gründe für oder wider jene Ansicht soll hier nicht eingegangen werden. Vielmehr berichten diese Zeilen schlicht, welche Form der Handfertigkeitsunterricht bei uns gewonnen hat; zugleich wollen sie den Leser an eine Stätte führen, die reicher vom Licht der Freude bestrahlt ist, als dies bei Schulstuben der Fall zu sein pflegt.

Nicht aus erziehungstheoretischen Erwägungen ist unser Handfertigkeitsunterricht erwachsen; auch trieb mich keine rauschende Begeisterung; den Ausschlag gab der einfache Gedanke, daß unseren Schülern keine Anregung vorenthalten bleiben dürfe, die etwa anderwärts geboten wird. Dazu kam das Bedürfnis, die seit langer Zeit geübten physikalischen Messungen durch Zuführung frischen Blutes zu beleben; daneben wollte ich mit den Schülern von mehr technischer als wissenschaftlicher Begabung in nähere Berührung kommen und sie so für den Physikunterricht auch innerlich gewinnen.

Zunächst freilich war eine Vorarbeit zu leisten. Als ich Michaelis 1904 den Handfertigkeitsunterricht begann, stand mir nur eine sehr geringe Sachkenntnis zur Seite. Zwar war ich als Knabe von einem Tischler unterwiesen worden, hatte Laubsägearbeiten getrieben und überhaupt gern gebastelt, eine Neigung, die mir später, als ich nämlich Physik zu lehren hatte, gelegentlich von Vorteil war; dazu hatte ich, um mich im technischen Zeichnen für den Unterricht zu üben, zwei Jahre hindurch die Handwerkerschule besucht und die Grundzüge der Glastechnik in einer Werkstätte erlernt; aber die erworbenen Fertigkeiten befähigten mich nicht, die Herstellung auch nur einfacher physikalischer Geräte sachgemäß zu überwachen. Daher war plump und ungeschickt, was wir zuerst geschaffen haben; vieles blieb halbfertig liegen, weil der Verfertiger erlahmte; vermochte ich doch nicht das ästhetische Bedürfnis zu befriedigen, welches als eine der Haupttriebfedern den Jüngling an Beschäftigungsspiele fesselt. Auch hatte ich, die Schwierigkeiten unterschätzend, das Ziel zu hoch gesteckt. Jeder der ersten Teilnehmer — es waren 18 Primaner und Obersekundaner — sollte nach eigener Wahl oder, wenn er deren Qual nicht überwinden konnte, nach meinem Vorschlag eine besondere Vorrichtung erbauen; eine große hölzerne Schublehre mit Zenti-

meterteilung und Millimetervernier, eine hölzerne Teilmaschine, eine Libelle, Pappfiguren zur Bestätigung der Schwerpunktsätze, ein sehr großer eiserner Halbkreis mit Winkelteilung, Spalt und drehbarem Spiegel zur Erläuterung des Spiegelgesetzes, ein Elektroskop, ein Amperemeter, ein hochempfindliches und sehr niedliches Galvanometer sind wohl fertig gestellt worden und werden zum Teil noch jetzt im Unterricht benutzt; aber eine Federwage, ein Reflexionshebel, eine optische Bank, ein Stromwender, eine Bussole, eine wheatstonesche Brücke, ein Mikrophon, ein Akkumulator, ein Vorschaltwiderstand und Nebenschluß, mehrere Galvanometer, Amperemeter und Voltmeter haben den Tag der Vollendung nicht erlebt, sei es, daß der Verfertiger vorher seine Schullaufbahn beendet hatte, oder daß seine Ausdauer versagte, oder daß es uns nicht gelang, die Vorrichtung in regelrechten Gang zu bringen.

Um diese Mißerfolge zu verringern, bedurfte es vor allem einer besseren Ausbildung für mich. Die Gelegenheit dazu fand ich in den Werkstattkursen, welche der Mechaniker Herr Hintze in der alten Urania vortrefflich leitet und deren regelmäßigen Besuch der Vorsitzende der Uraniakurse Herr Geheimrat Vogel mir seit drei Jahren höchst dankenswert gestattet hat. Nachdem ich hier die Grundverrichtungen der mechanischen Kunst, Weich- und Hartlöten, Metall- und Holzdreherei und schließlich genaue Feilarbeit, erlernt hatte, ist mir Herr Hintze behilflich, nach den Regeln der Werkstatt ein Differentialgalvanometer herzustellen; und erst jetzt, wo ich die Notwendigkeit würdigen gelernt habe, auch das unscheinbarste Stück mit voller Sorgfalt zu behandeln, fühle ich mich allmählich mehr imstande, die Schüler erfolgreich anzuleiten.

Zweitens ergab sich das Erfordernis, unsere Werkzeuge bedeutend zu vermehren und vor allem mit Liebe auszuwählen. Nicht als ob die Werkzeuge den Meister machten; verrät sich doch gerade der wahre Künstler durch die Geringfügigkeit der Mittel, mit denen er seine Wirkungen erzielt. Aber unsere Schüler sind nicht mechanische Künstler, sondern wollen sich zunächst nur als Liebhaber betätigen, und solchen darf man wohl durch Vollkommenheit der Werkzeuge ersetzen, was ihnen an Kunstfertigkeit gebricht. Freilich hat es für den Beharrlichen einen eigenen Reiz, mit mangelhaften Werkzeugen auszukommen; so war der Schüler, dem es gelang, allein mit der Dreikantfeile einen optischen Spalt in ein Eisenblech von mehreren Millimetern Stärke einzubringen, mit Recht auf seine Leistung stolz. Aber solch Maß von zielbewußter Ausdauer und Geschicklichkeit ist selten. Daher habe ich unserer Werkzeugsammlung besondere Fürsorge zugewendet sowohl hinsichtlich der Zahl wie auch der Güte der einzelnen Stücke; und ich glaube, daß ein Mechaniker in unserer Werkstatt jetzt wohl die üblichen Aufträge zuwege brächte. Drei reich behängte Wandbretter tragen die Werkzeuge für die Hobelbank, die Drehbank und den Schraubstock; dazu kommen noch ein weiterer Werkzeugschrank, ein Glasblasetisch, eine Bohrmaschine, die erforderlichen Schleif- und Abziehsteine, die Einrichtungen für Löt-, Klebe- und Pappearbeiten, auch eine große Richtplatte zum Schleifen des Glases; recht notwendig war es, die anfänglich beschaffte Schlosserkluppe nebst Zubehör durch genau gearbeitete, übrigens recht kostspielige Schneideisen und Gewindebohrer zu ergänzen.

Von vielen sonstigen Kleinigkeiten sei noch eine stattliche Sammlung von Sägen und Bohrern für Holz und Metall erwähnt; und daß es auch an den nötigen Meßvorrichtungen nicht fehlt, um unserer Arbeit die unumgängliche Genauigkeit zu geben, an Winkel, Schublehre und Taster, versteht sich wohl von selbst.

Drittens erwies sich die Notwendigkeit, die Zahl der gleichzeitig arbeitenden Schüler auf höchstens sieben zu beschränken. Die Übersicht über die bisherigen Teilnehmerzahlen gibt die nachstehende Tafel:

Halbjahr	Teilnehmer										Vom Hundert der vorhandenen Schüler
Wi. 1904/5	5	Obersekundaner	+	13	Primaner	=	18	arbeiteten	in	3 Gruppen	36 %
So. 1905	5	„	+	7	„	=	12	„	„	2 „	20 „
Wi. 1905/6	12	„	+	7	„	=	19	„	„	2 „	30 „
So. 1906	8	„	+	5	„	=	13	„	„	1 „	22 „
Wi. 1906/7	5	„	+	8	„	=	13	„	„	1 „	22 „
So. 1907	6	„	+	4	„	=	10	„	„	1 „	16 „
Wi. 1907/8	7	„	+	4	„	=	11	„	„	1 „	18 „
So. 1908	10	„	+	3	„	=	13	„	„	2 „	20 „
Wi. 1908/9	10	„	+	4	„	=	14	„	„	2 „	22 „
Durchschnitt:	8	Obersekundaner	+	6	Primaner	=	14;	in jeder		Gruppe 8	23 %

Aus der letzten Spalte darf nicht geschlossen werden, daß gegenüber den Ziffern 36 und 30 % die Lust zur Teilnahme nachgelassen hätte. Es melden sich stets mehr Schüler, als ich beschäftigen kann; die mitgeteilten Zahlen sind also nur der Rest nach Abzug der Zurückgewiesenen. Dazu beachte man, daß die in der Handfertigkeit Tätigen nur einen Bruchteil der zu den praktischen physikalischen Übungen überhaupt Zugelassenen bilden; so nehmen z. B. in diesem Halbjahr an den freiwilligen Übungen 48 Schüler — wieder nach Abzug der Zurückgewiesenen — gleich 65 % der Gesamtzahl teil, wobei jeder Schüler einfach gezählt ist, obgleich 7 Schüler zwei, einer sogar drei Kurse besucht. — Die erwünschte Höchstziffer 7 für die Teilnehmer einer Handfertigkeitsgruppe ist dadurch bedingt, daß, abgesehen von den Anfängern, jeder Schüler seine besondere Aufgabe hat. Daher müssen die Anleitungen stets in knappster Form, häufig wortlos gegeben werden, damit die unzähligen Wünsche der Schüler ohne Stauung in ihrer Arbeit befriedigt werden können. Bedenkt man ferner, daß viele Werkzeuge um ihres Preises willen besonderer Schonung bedürfen, daß manche Arbeiten, z. B. am Blasetisch und an der Drehbank, für den Ungeschickten sogar nicht ungefährlich sind, daß ferner der Leiter alle in Arbeit befindlichen Stücke gleichzeitig im Kopf haben, alle Schwierigkeiten durch eine plötzliche Entscheidung beseitigen, immerwährend besondere Kunstgriffe der Herstellung erfinden und ausüben muß, erfährt man schließlich, daß diese Ansprüche an die Umsicht und die Tatkraft des Lehrers drei ununterbrochene Nachmittagstunden dauern und häufig genug in Gewährung des Wunsches unermüdlicher Schüler vier volle Stunden überschreiten, so wird man die erforderliche Beschränkung der Teilnehmerzahl verständlich finden.

Aber trotz der beschriebenen Anspannung, welche die geistigen Kräfte des Lehrers nahezu erschöpft, ist für diesen jener Schaffensreichtum eine Quelle des Glücks und der Verjüngung; daher habe ich den Eifrigen, welche den Kursus häufiger besuchen wollen, als ihnen von Rechts wegen zusteht, die bezügliche Bitte noch nie versagt, obgleich dadurch die Sollziffer 7 nicht selten überschritten wird.

An letzter Stelle erwähne ich die Nötigung, unsere Ziele niedriger zu wählen. Nur zu oft haben wir erfahren müssen: „Leicht beieinander wohnen die Gedanken; doch hart im Raume stoßen sich die Sachen." So sind wir denn von der Reichhaltigkeit unserer schon angedeuteten Arbeitsliste zurückgekommen. Die Vielseitigkeit hat bescheidener Vertiefung Platz gemacht. Gewöhnlich beginnen wir jetzt mit einer leichten Glasarbeit: Röhren werden geteilt, ausgezogen und gebogen als Vorübung zur Herstellung einer Spritzflasche, die noch das Bohren eines Korks erfordert. — Anregender bereits ist die zweite Aufgabe, ein Thermometer anzufertigen. Vor der Gebläselampe der Kapillaren eine Kugel von bestimmter Größe und ausreichender Wandstärke anzublasen, gelingt schon nicht beim ersten Anlauf; die sachgemäße Füllung mit gefärbtem Weingeist stellt die Geduld ein wenig auf die Probe; auch geht so manches fast fertige Rohr in Stücke, wenn es beim Austreiben einer Luftblase ungeschickt geschleudert wird; dann kommt die Klippe, die Röhre abzuschmelzen und dabei zu einer rundlichen Erweiterung aufzutreiben. Zwei Fixpunkte werden durch Vergleich mit einem Normalthermometer gewonnen und die Teilung dann sauber auf Papier zu Hause angefertigt, wo dem Schüler nicht nur Zirkel und Ziehfeder, sondern auch Zeit und Ruhe zur Verfügung stehen. Noch fehlt das Brettchen aus Lindenholz, das an der Hobelbank geschnitten, behobelt, befeilt und geglättet wird, bis die Schnittlinien gerade, die Winkel Rechte und die Kanten der Vorderfläche hübsch abgerundet sind; das Loch für die Thermometerkugel wird mit der Winde gebohrt und nachgefeilt, die Bohrlöcher für die Befestigungsdrähte mit rückseitigen Versenkungen versehen. Nun geht es an den Schraubstock und die Bohrmaschine; aus starkem Messingblech wird die Aufhängungsöse geschnitten, flach gehämmert, rechtwinkelig oder in anderer Form gefeilt und schließlich dreifach durchbohrt, wobei die beiden Löcher der Befestigungsschrauben genau bis zur Schraubendicke aufgerieben werden. Sind noch aus dickem Messingdraht mit der Rundzange zwei Befestigungsösen für das Thermometerrohr gebogen, an den geraden Enden mit Gewinden ausgestattet und die zugehörigen Muttern auf der Drehbank vorgerichtet, danach durchbohrt und mit Gewindebohrungen versehen, so naht die Stunde, wo der Künstler sein Werk in der Vollendung schaut. Nach Festschrauben der Aufhängungsöse wird die sorgfältig beschnittene Papierteilung genau und sauber — und das ist schwerer, als mancher glauben wird — auf das dunkel gebeizte Brett geklebt und bis zum nächsten Tag gepreßt; zur Aufnahme der Kugel wird das Papier mit einem Korkbohrer und einem sehr feinen Messer, wie es die Augenärzte für ihre Operationen brauchen, ausgeschnitten und danach das Rohr mit Hilfe seiner Befestigungsösen auf das Brett gebracht. Und werden nun die uns wohlgesinnten Leser nachempfinden, daß der Besitzer sein meistens hübsches Werk mit dem Gefühl der Leistung und des Glücks nach Hause trägt? Auch merkten sie wohl, warum die Entstehung der kleinen Sache so ausführlich beschrieben

worden ist: Damit sie nämlich die Erfahrung würdigen, welche der Schüler bei seiner scheinbar so kleinen und doch so großen Arbeit macht; damit sie ihm die Verwunderung darüber zugestehen, daß ein einfaches Thermometer soviele mühsame Verrichtungen erfordert, und daß sie schließlich mit ihm fühlen, wie das Schaffen der Teile die Hoffnung aufs Ganze belebt und allmählich bei manchem zur Begeisterung wird. — Als dritte Arbeit habe ich mehrfach Chromsäureelemente herstellen lassen. Hier wurden das Absprengen einer Weinflasche, das nachfolgende Schleifen, das Auflöten von Kupfer auf Zink und von Kupfer auf Kupfer, das Amalgamieren des Zinks und die Herstellung der Chromsäure als neue Arbeiten geübt; auch ist die Leistung der so geschaffenen Elemente sehr befriedigend; aber sie haben eine unschöne Form und entbehren der Liebe und Vertiefung, so daß ich die Anfertigung entweder aufgeben oder umgestalten werde. — Die Spritzflasche, das Thermometer und das Element wurden von dem Durchschnitt der Schüler in einem halben Jahr, also in rund 20 Stunden beendet und bildeten in den letzten Jahren die Vorstufe für die Pläne der Ehrgeizigen. Diesen Geübteren lasse ich, wie früher, in der Wahl ihrer Arbeit freie Hand; nur mache ich naturgemäß von vornherein auf etwaige Schwierigkeiten aufmerksam, fordere bei besonders hochfliegenden Zielen den Schüler zur Selbstbesinnung und zur Prüfung seiner Ausdauer und Umsicht auf und bezeichne, wo der Plänemacher sich augenscheinlich überschätzt, seine Absicht als nicht durchführbar. Gegenwärtig sind einige Amperemeter und Dubois-Reymondsche Schlittenapparate in Arbeit; doch werden zugleich nach meinen und der Schüler Entwürfen mehrere galvanische Widerstände und ein Widerstandssatz für verschiedene Zwecke und eine Vorrichtung mit drei Rollen auf gemeinsamer Achse zur Bestätigung des Satzes von der Erhaltung der Arbeit, das letzte nach dem Wunsche eines Amtsgenossen, hergestellt. Und gerade diese Arbeiten der Geübteren werden fast durchgängig mit außerordentlicher Sorgfalt und beträchtlichem Ehrgeiz ausgeführt. So läuft die aus einer mittelstarken Stricknadel gefeilte Achse unserer Amperemeter, angestoßen, in ihrem ungeölten Spitzenlager trotz ihres winzigen Trägheitsmomentes mehrere Sekunden; so sind die erwähnten drei ziemlich großen Rollen, deren Durchmesser sich wie 1 : 2 : 3 verhalten müssen, aus Buchenholz so genau gedreht und geschliffen, daß der größte Fehler nur 0,2 mm beträgt, ein Ergebnis, das ich nach wirklich redlichen Bemühungen des Herstellers habe gelten lassen, obgleich ich ursprünglich 0,1 mm Genauigkeit gefordert hatte. Den Gipfel des von uns Erstrebten bilden einstweilen die Schlittenapparate, deren einer schon recht anerkennenswert gefördert ist.

Noch einiges über die räumliche, die zeitliche und die sachliche Einrichtung. Räumlich besteht bei uns der sehr empfindliche Mangel, daß wir kein besonderes Zimmer für unsere Werkstattarbeiten zur Verfügung haben. Vielmehr sind fast alle unsre Hilfsmittel, auch Holz-, Metall- und Pappvorräte, dazu die zahlreichen Schülerarbeiten in einem der beiden Räume untergebracht, welche unsere physikalische Sammlung bergen. Der Übelstand liegt auf der Hand; hier gilt das Sprichwort „wo gehobelt wird, da fallen Späne“ buchstäblich; aber abgesehen davon, daß der Aufenthalt in dem nicht immer hinreichend gesäuberten Zimmer außer-

halb der Handfertigkeitsstunden wenig behaglich ist, leiden durch den Staub auch die zur Sammlung gehörigen Instrumente, die für die physikalischen Messungen der Schüler teilweise frei auf den Tischen aufgestellt sind. Die Abhilfe ließe sich nur durch die Gewährung eines besonderen Werkstattraumes schaffen.

Zeitlich ist festgesetzt, daß jeder Teilnehmer im Durchschnitt wöchentlich eine Stunde arbeitet; dabei kommt jede Gruppe meistens alle drei Wochen einmal zu einer dreistündigen Übung heran; doch bedingen auch in manchen Halbjahren unsere sonstigen praktischen physikalischen Übungen, daß jede Handfertigkeitsgruppe vierzehntägig je zwei Stunden arbeitet. Entgegen dieser Festsetzung indessen erbitten sich, wie schon angedeutet, gerade die Geübteren sehr häufig die Erlaubnis, zwei oder drei, manchmal sogar sechs Stunden in der Woche an ihrem Apparat zu schaffen, zu Zeiten nämlich, wo die Schüler der anderen Handfertigkeitsgruppe ihren Unterricht erhalten oder sonst praktische Physik getrieben wird

Die sachliche Einrichtung ist im großen und ganzen schon beschrieben worden. Weder stellt jeder Schüler eine besondere Vorrichtung her, noch arbeiten alle Schüler in gleicher Front. Vielmehr hat sich mir als vorteilhaft das gemischte Verfahren erwiesen, wobei Geübte und Anfänger zu einer Gruppe vereint sind und zwar so, daß die Geübten Einzelunterricht erhalten, während sämtliche Anfänger die gleichen Arbeiten herstellen. Das Geschaffene gehört in der Regel dem Verfertiger; nur solche Stücke, welche besonders für den Klassenunterricht bestimmt sind — und für manchen Schüler ist diese Verwendung seines Werkes eigentümlich verlockend —, verbleiben der Schule. Die Rohstoffe werden ebenso wie die Werkzeuge durchgängig aus den Physikmitteln der Anstalt beschafft und den Schülern unentgeltlich geliefert; doch überlasse ich bei den Rohstoffen die Einkaufsgänge meistens den Schülern, selbst auf die Gefahr hin, daß ein Umtausch nötig wird, während ich die Werkzeuge natürlich stets persönlich aussuche. Übrigens werden, wie dies an den Berliner städtischen höheren Schulen üblich ist, die praktischen physikalischen Übungen einschließlich des Handfertigkeitsunterrichtes, im ganzen sechs Wochenstunden, auf meine Pflichtstundenzahl angerechnet; nur in der ersten Zeit war meine Leistung freiwillig.

Zu Schluß ein kurzes Glaubensbekenntnis. Den Hauptsegen unserer Handarbeit, abgesehen von vielen Nebenwirkungen, sehe ich in der so ermöglichten Selbstprüfung der Schüler. Die theoretische Begabung unserer Söhne ist gegenwärtig in Deutschland für ihr Fortkommen in der Schule ausschlaggebend. Nach diesem Maßstabe der Leistungsfähigkeit entwickelt sich vornehmlich die gegenseitige Einschätzung der Schüler und die Selbsteinschätzung. Durch diese Einseitigkeit des Wertmaßstabes aber setzt sich die Schule in Gegensatz zum Leben. Das Leben verlangt nicht nur Männer, die theoretische Regeln mit Schärfe erfassen und in allen Fällen richtig anzuwenden wissen, oder Phantasievolle, die Reichtum und Wärme ins geistige Leben tragen, sondern auch harte Köpfe, die, mit Umsicht, Tatkraft und Wagemut begabt, ihr Handeln den jeweiligen Verhältnissen anzupassen vermögen, die trotz mannigfacher Mißerfolge nicht erlahmen, die fühlend und mit seherischem Schauen die scheinbar unbeugsamen Widerstände zwingen. Diese praktisch schaffenden Naturen sind bisher auf der Schule nicht

nach Gebühr, nach den Bedürfnissen des Lebens nämlich, ausgewertet worden; ja sie fanden nicht einmal die Gelegenheit zur Selbsterkenntnis d. h. zur Auffindung des Pfundes in sich, mit dem sie wuchern sollen; den Theoretischen und Phantasievollen allein ward diese Gelegenheit geboten. Und die Handfertigkeit sollte hier Wandel schaffen? Ich glaube, daß sie dazu helfen kann. Wer einen der schwierigeren Apparate, deren Ausführung manche unserer Schüler sich vorsetzen, trotz aller Hindernisse fertig bringt, der erfährt dabei, daß er aus hartem Holz geschnitzt ist; daneben kommt ihm die Erkenntnis, daß die „Handarbeit" mit Unrecht ihren Namen führt, daß auch hier vielmehr Klarheit und Schärfe des Erfassens, Sinn für das Einfache und Selbstverständliche, Begeisterung und Selbstbeherrschung, mit einem Worte Kräfte des Geistes und Gemütes allein entscheiden; er weiß, daß er zum Techniker befähigt, wenn nicht gar berufen ist. In dieser Möglichkeit der Auslese für das Leben sehe ich den Hauptsegen unserer „Handarbeit", wie sich mir nicht als gedanklicher Vorläufer unseres Unterrichtes, sondern im Laufe unserer Tätigkeit je länger desto zuversichtlicher ergeben hat. Aber diese Betrachtungen sind Philosopheme, und deren wollte ich mich ja enthalten.

Berlin. P. Johannesson.

Turnen, Spielen, Rudern.

Zukunftsplan für die höheren Schulen von West-Berlin.

In den Januartagen dieses Jahres sind nach langer und planmäßiger Vorarbeit drei Gründungen in West-Berlin zum Abschluß gebracht worden, welche der körperlichen Erziehung an den höheren Schulen neue Bahnen öffnen. Da sie Vorbildliches bieten dürften, sollen sie hier dargelegt werden.

1. Durch die Fürsorge des Unterrichtsministeriums sind zwei große Spielplätze im Grunewald vom Forstfiskus gewonnen, der eine beim Stadtbahnhof Eichkamp, der andere auf dem Waldgelände von Dahlem. Sie werden demnächst eingezäunt, für schulgerechten Betrieb hergerichtet und bieten sodann 25 höheren Anstalten, welche genau nach Art des Rudervereins „Wannsee" zu einem Organismus auf der Basis der Selbstverwaltung verbunden sind, ein Unterkommen.

2. Am 15. Januar hat ein auf Einladung zusammengetretener Kreis von Direktoren und Lehrern die Errichtung eines Verbandes für geregelte Pflege von Land- und Wasserwettkämpfen beschlossen. Auch er wird seine Satzungen denen des Rudervereins „Wannsee" anpassen. Beigetreten sind sofort zwölf Anstalten; vier haben ihren Anschluß in Aussicht gestellt (Schulen der Stadt Berlin werden nicht aufgenommen). Die Jahr um Jahr wechselnden Land- und Wasserturnfeste sollen auf den 1. und 2. September — Nachmittag der Herbstparade und Sedantag — verlegt werden und in ihren aktuellen Bildern diesen Tagen einen immerfrischen nationalen Inhalt geben.

Der Gründungsakt fand seine Weihe durch die Mitteilung, daß von einem Freunde der Bestrebung ein wertvolles Wanderbanner gestiftet sei.

3. Am 16. Januar ist in der Hauptversammlung des Rudervereins „Wannsee" der Ankauf des ausgedehnten Nachbargeländes zur Erweiterung der Anlagen einstimmig beschlossen. Der geplante großzügige Ausbau wird für etwa 800 Schüler von 20—25 höheren Anstalten Raum schaffen und sich als Erziehungsheim, einzig in seiner Art, darstellen.

Die drei neu erschlossenen Wege sollen unter Voraussetzung behördlicher Genehmigung zur folgenden einheitlichen Betriebsform führen:

Land- und Wasserturnen gehen parallel nebeneinander. Jede Anstalt hat mit ihrem gesamten Schülerbestande an einem Nachmittage der Woche Anspruch auf Benutzung des Spielplatzes. Weitere Spielübungen nach freier Verabredung sind zulässig, soweit der Platz reicht. Auf denselben Nachmittag werden die Übungen ihrer Ruderer verlegt; er wird freigehalten von Unterricht und Hausarbeiten: Die „Landjungen" gehen zum Spielplatz; die „Wasserjungen" besteigen in Wannsee das Boot. Für die Gruppe der letzteren kommen in der Regel nur Obersekundaner und Primaner in Betracht.

Auf den Plätzen werden unter Leitung aller Turnlehrer mit Unterstützung von „Spielkaisern" aus den oberen Klassen erprobte Turnspiele und volkstümliche Übungen vorgenommen, auf dem Gelände von Wannsee Gemeinübungen im Kasten, Stil- und Dauerrudern, Landungen u. a. m.

Der Spiel- und Rudernachmittag ersetzt eine oder ein und eine halbe Stunde des pflichtmäßigen Turnunterrichts.

Das Sedanfest wird zu einer allgemeinen Schulfeier mit turnerischen Vorführungen ausgestaltet. In einem Jahre werden Land-, im andern Wasserübungen angesetzt, und den Schülern bietet sich Gelegenheit, in einem gesunden Wettkampfe ihr Können zu zeigen. Die Kranzverteilung erhebt sich zu einem weihevollen Akte mit zündender, vaterländischer Ansprache, begeisternder Musik. Alle Schulfahnen sind zur Stelle.

Vorteile. 1. Durch den aufgerollten Plan soll das Problem gelöst werden, wie die körperliche Erziehung den Ansprüchen der Zeit entsprechend **vervollkommnet** und durch Mannigfaltigkeit belebt, gleichzeitig die Schule bei der Erledigung ihrer feststehenden Pflichten **entlastet** werden kann. Ersetzt der Spielnachmittag eine der drei Turnstunden, so werden durch ihn bei einer Anstalt von 12 Turnabteilungen 12, ersetzt er $1^1/_2$ Turnstunden, dann 18 Stunden der Woche erledigt. Die Aufstellung des Stundenplans erfährt eine bedeutende Erleichterung; alle Unterrichtsstunden lassen sich auf den Vormittag verlegen; die Angriffe auf die dritte Turnstunde und auf den — Wassersport (!) hören auf, und die Vertreter eines besonderen obligatorischen Spielnachmittags ziehen sich zurück.*)

2. Mit der Verlegung des Spielbetriebs auf besondere Plätze verstummen die Klagen über Störungen des Klassenunterrichts durch lärmende Riegen; andererseits

*) Mit dem Plane tritt das in die Erscheinung, was ich — im Gegensatz zur Forderung eines besonderen obligatorischen Spielnachmittags — in Monatschrift für höhere Schulen 1907, S. 27 als allein erstrebenswert und erreichbar hingestellt habe.

fällt die Unnatur weg, daß der Jugend nach dem Schweigen und Stillsitzen in der Klasse weiteres Schweigen im Turnkampfe vorgeschrieben werden muß.

3. Die sportlichen Feste verlangen keine Abtretungen mehr von der Lernschule, keinen besonderen Stundenausfall; andererseits erhält das Sedanfest ein natürliches, ewig neues Programm.

4. Das Spielplatzleben entspricht dem Bedürfnis der Zeit. Es lenkt das Interesse der Öffentlichkeit mehr denn bisher auf die Erziehung der Schulen und bringt der letzteren mehr Sonnenschein: Einmal zum wenigsten in der Woche genießt der Großstadtschüler Waldluft mit vollen Zügen.

Gr. Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Programmabhandlungen 1908 u. 1907.

Über Lehrpläne und Schulreform. VII.*)

1908.

Bei Beginn der diesjährigen Besprechung der Programmabhandlungen kann man füglich nicht mit Stillschweigen übergehen das vortreffliche Buch, in dem R. Ullrich „Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen“**) erschöpfend behandelt hat. Zwar hat kein geringerer als Fr. Paulsen ihm schon im letzten Jahrgange (S. 233 ff.) das Wort der Empfehlung gesprochen, das es verdient, aber vom Guten kann nicht oft genug die Rede sein. Die Bedeutung, die die Einrichtung der „wissenschaftlichen Beilagen“ für das höhere Schulwesen und für die Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten besitzt, hat nirgends eine eingehendere, umsichtigere, objektivere Darstellung gefunden, die zugleich eine so vollständige Rechtfertigung ist, daß alle Anfeindungen, alle Stimmen der Mißachtung und Herabsetzung verstummen müssen.

An neuen Erscheinungen, die die Lehrpläne betreffen, liegen diesmal vor: Neudruck des Lehrplans des Königl. Friedrich-Kollegiums zu Königsberg i. Pr. (No. 6, 4°, 23 S.). — Oberrealschule zu Bochum (die des Deutschen, Englischen und Französischen hrgb. von Dr. Wehrmann. No. 488, 4°, 43 S.). — Lehrpläne des Friedenauer Gymnasiums II (No. 87, 4°, 23 S.). — Dr. Max Prollius, Lehrpläne und Lehraufgaben für die Schillerschule zu Jüterbog. I. Teil: Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde (No. 168, 4°, 21 S.). — Lehrpläne (Gymn. u. O.-R.-S. zu Stolp i. Pomm. No. 200, 4°). — Grundlehrplan im Lateinischen. a) für Sexta (Sprottau Rpg. No. 287, 4°, 3 S.). — Dr. W. Schwarz, Ausführliche Lehrpläne für das Gymnasium zu Bochum. III. Lehrplan für das Lateinische [2. Teil] (No. 445, 8°, 80 S.). — Dr. Schenk, Grundlehrpläne des Königl. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Rendsburg. III. Der lateinische Grundlehrplan der Prima des Gymnasiums (No. 368, 4°, 28 S.). — C. Meurer und E. Niepmann, Richtlinien für den grammatischen Unterricht im Lateinischen (Bonn, städt. Gymn. und Realgymn. No. 561, 8°, 40 S.). — Grundlehrplan für den eng-

*) Vgl. Jahrg. I, S. 670, III, S. 316, IV, S. 37, V, S. 95, VI, S. 31, VII, S. 34.

**) Ullrich, Richard, Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. XXIV u. 687 S. 12 M.

lischen Unterricht (Kiel O.-R.-S. I. No. 381, 4°, 20 S.) — Görlitz, Gymnasium Augustum. Lehrpläne. IV. Teil: Turnen (No. 250, 8°, 62 S.).*)

Der Königsberger Lehrplan ist schon durch seinen Titel gekennzeichnet. Es ist ein Neudruck einer schon vor geraumer Zeit verfaßten Arbeit. Er enthält sämtliche wissenschaftlichen und technischen Fächer der Hauptanstalt und der mit ihr verbundenen Vorschule, und gibt, im besonderen für die Lektüre im Deutschen und in den fremden Sprachen, zu den im wesentlichen unveränderten amtlichen Vorschriften genauere Anweisungen über Auswahl und Ausmaß. Von den technischen Fächern ist das Turnen ausführlicher behandelt. Der Lehrplan der Oberrealschule zu Bochum enthält für sämtliche Fächer die Angabe des Klassenziels in klarem Ausdruck, was der Leiter der Anstalt als Hauptzweck solcher Veröffentlichung bezeichnet. Die Schüler müßten „genau wissen, was von ihnen am Ende des Schuljahrs verlangt wird, was sie wissen und was sie können müssen, um die Reife für die nächste Klasse darzutun." Ausführlicher sind die Lehrpläne für das Deutsche, Französische und Englische behandelt, und allen voran geht eine Vorbemerkung über den allgemeinen Stand des höheren Schulwesens, in der z. B. darauf hingewiesen wird, wie es eine eigentümliche Sache sei, „daß alle höheren Schulen in ganz Preußen, im Norden, im Süden, wie im Westen und Osten, nach einem Lehrplane sich richten sollen; schon die Stammesunterschiede der Schüler und die dadurch gegebenen verschiedenen Anlagen müßten grundsätzlich in Betracht gezogen werden. . . . Die Lehrpläne gestatten aber bis jetzt noch nicht, solche Unterschiede zu berücksichtigen." Wehrmann betont dann, wie es darauf ankomme, daß die Schüler an wenigen Fächern ihre Geisteskräfte üben und schulen, und darin ein vollständiges Können sich aneignen, daß sie daher weit mehr als bisher zu freier Selbstbetätigung in den Wissenschaften, zu denen sie ihre eigenen Anlagen und Neigungen hintreiben, angeregt und angeleitet werden müssen. — Was die Form der Lehrpläne angeht, so muß besonders für größere Anstalten mit starkem Lehrerwechsel ein festes, sicheres Gerüst errichtet werden, in welches die neu eintretenden Lehrer hineinbauen können. Methodisch darf aber nur das Notwendigste einheitlich festgelegt werden, da sonst ihr direkter, praktischer Wert sich verringert, weil es keinem Lehrer möglich ist, sich an viele Einzelheiten zu binden. Im deutschen Unterricht wird die Berücksichtigung mit der Literatur der Gegenwart befürwortet, um das Wertvolle von der Spreu zu sondern, und der Bedeutung gedacht, die die Schülerbibliothek, richtig gewählt und richtig verwaltet, hier haben kann. Der Wert der „kleinen Ausarbeitungen" wird klar bestimmt. Die grammatische Terminologie ist dieselbe (die deutsche) für alle drei Sprachen, philosophische Propädeutik soll im Anschluß an die Lektüre von Prosaschriften getrieben werden. Sangbare Lieder sind zu pflegen und zu lernen, z. B. auch zur Weihnachtszeit. In VI und V werden die Geschichtserzählungen vom Lehrer vorerzählt, nicht etwa im

*) Von Beilagen, die für die Besprechung hätten nach dem Teubnerschen Verzeichnis in Frage kommen können, sind nicht erschienen: No. 134 (Reinickendorf Rpg.) Siebert, Umfang, Bedeutung und Lehrpläne der Reformschule. — No. 178 (Tegel R.-S.) Köhler, Die Entwicklungslehre und der biologische Unterricht an höheren Schulen. — No. 348 (Magdeburg O.-R.-S. [Guerickeschule]), Die Lehrpläne für Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie und Naturbeschreibung).

Buche gelesen. In den fremden Sprachen liegt der bildende Wert der Grammatik in der Ausbildung der logisch-konstruktiven Tätigkeit. Aber „der sogenannte grammatische Drill wird im Englischen, namentlich im Vergleich zum Französischen, sehr zurücktreten; doch ist auch hierin auf Sicherheit in den Formen zu halten." Als praktisches Lehrziel gilt zunächst: Das Verständnis eines nicht zu schwierigen Textes; dann erst das freie Sprechen und das Verstehen der Umgangssprache. „Das Werk ist ganz zu lesen" oder doch in Teilen, die durch vermittelnde Inhaltsangabe zum Ganzen ergänzt werden können. Sehr beherzigenswert sind auch die Schlußbemerkungen über die Methodenkünstelei und die ihr gegenübertretende „einfache, natürliche Lehrmethode, welche der Persönlichkeit des Lehrers ihr volles Recht bewahrt" und über die letzten Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts, ein solider systematischer Unterricht in der Grammatik und ein eindringliches Studium von einigen hervorragenden Schriftstellern. — In der Veröffentlichung von Friedenau sind diesmal die Lehrpläne des Deutschen, Französischen, des (wahlfreien) Englischen, des Hebräischen, des Rechnens und der Mathematik, der Naturwissenschaften und die der Vorschule enthalten. Auch hier tritt der Gedanke hervor, philosophisch-präpodeutische Belehrungen im Anschluß an die Prosastücke des Lesebuches vorzunehmen. Im Französischen sollen in IV „alle grammatischen Erscheinungen auf induktivem Wege aus den Übungsstücken abgeleitet" werden. Im Englischen wird auf die Lektüre eines Shakespearestückes im Urtext verzichtet, und es wird dagegen eine Lektüre empfohlen, die in die englische Verfassungsgeschichte und in die Entwicklung der englischen Kolonialmacht einführt. Im übrigen schließen sich die Angaben den amtlichen Plänen an. — Jüterbog gibt eine leicht übersichtliche, scharfe Einteilung des Lehrstoffes, zugleich in Anmerkungen einige wohl durchdachte methodische Bemerkungen und Anregungen. Es ist eine sehr erfreuliche Arbeit, deren Vollendung im nächsten Jahre man mit Interesse entgegensehen kann. — Stolp hat für Gymnasium wie für Oberrealschule Pensenteilung und Lektürestoffe, Aufsatzthemata usw. in der üblichen Weise, wie die Jahresberichte sie bringen, zusammengestellt. Methodische Weisungen fehlen infolgedessen ganz. — Von den vier Lehrplanveröffentlichungen, die das Lateinische betreffen, behandelt Sprottau nur den Unterricht in Sexta. Neben dem Abdruck der amtlichen Vorschriften bringt es das Verzeichnis der eingeführten Lehrbücher und die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Vierteljahre, endlich aber eine Reihe methodischer Hinweise unter dem Titel „Die Stoffbehandlung". Energisch wird die induktive Methode empfohlen, gleichzeitig aber das Ausgehen vom Verb wie für die Erlernung jeder Fremdsprache so auch der lateinischen verworfen. Die Erlernung der Konjugation beginnt nach der Behandlung des Substantivs. „Zunächst werden aus leichten lateinischen Sätzen in gemeinsamer Arbeit zwischen Lehrer und Schülern die numeri und casus der einzelnen Deklinationen unter besonderer Hervorhebung der Endungen gewonnen. Hierauf erst erfolgt energische Einübung und dauernde Wiederholung der Deklinationen." „In den Vordergrund hat die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu treten, nicht umgekehrt." „Zusammenhängende Stücke verdienen den Vorzug vor einzelnen Sätzen." Sehr gediegene, richtige Grundsätze! — In dem dritten Teil seiner ausführlichen Lehrpläne behandelt Schwarz die lateinische Lektüre. Wieder eine Fundquelle

trefflicher Bemerkungen, und als Ganzes betrachtet, — wenn der Nichtfachmann ein Urteil wagen darf, — eine allseitig überlegte Anleitung. Das letzte Urteil nachzuprüfen, wird man aber zu der Abhandlung selbst greifen müssen. Es zu beweisen, würde schließlich einen Bericht fordern, der weit über die hier gesteckten Grenzen hinausgeht. Sehr gefallen hat dem Berichterstatter die am Schluß gegebene „Übersicht über die Ausnutzung der Zeit", die für jede Klasse die Zahl der für die einzelnen Schriftsteller in Betracht kommenden Stunden festsetzt, ebenso die für die einzelne Stufe gebotene: Übersicht über den Verlauf einer Lektürestunde. Der Wert und die Bedeutung der Stegreifübersetzungen, die Notwendigkeit sorgfältiger Pflege der Herübersetzungen wird stark hervorgehoben. Über die Eigenart der gelesenen Schriftsteller fallen charakteristische Bemerkungen (Nepos S. 112 — Livius S. 138 — Sallust S. 147 — Tacitus S. 157 usw.). — Bei der Dichterlektüre wird davor gewarnt, Ovid und Vergil „für die Realien auszuschlachten." Zwar sollen die Schüler mit den Sagen der antiken Götter- und Heroenwelt bekannt gemacht werden, und deshalb spielt das Mythologische eine gewisse Rolle, „aber viel wichtiger ist es, in den Zöglingen die Freude an Ovid zu wecken" (S. 174). Sehr richtig wird S. 164 über die ästhetische Erklärung gesprochen, ebenso wie S. 192 über die Wiederholung des Gelesenen auf der Oberstufe. Kurz, ohne vielfache Anregung und Zustimmung wird wohl niemand die Abhandlung aus der Hand legen. — Mancherlei Ähnlichkeit mit der eben besprochenen hat die Arbeit Schenks. Auch sie ist ja die Fortsetzung und der Abschluß früherer Veröffentlichungen. Besprochen wird zunächst die Lektüre, dann die Behandlung von Grammatik, Wortschatz und schriftlichen Übungen. Den Beschluß macht eine Anzahl von Vorlagen für die schriftliche Übersetzung in das Lateinische. Was die „Einführung in das Kulturleben des klassischen Altertums" betrifft, so wird davor gewarnt, zu viel zu geben. Dieselbe Stellung nimmt der Verfasser gegenüber den Anschauungsmitteln ein, wie ja auch „die jetzt geltenden Lehrpläne sie mit einer heilsamen Einschränkung empfehlen." Aus den Werken des Tacitus wird ein Lektürekern herausgeschält, über die Behandlung seiner Latinität und seines historischen Urteils wird gesprochen. Die Bedeutung der Horazischen Episteln und Satiren gegenüber den Oden wird hervorgehoben. Auch hier ein ins einzelne gehender Kanon. Empfohlen wird, bei Gelegenheit der Horazlektüre die Unwissenheit der Schüler in der Heroensage zu bekämpfen. Gewarnt wird vor zu eingehender Beschäftigung mit den Horazischen Metren. Es folgen Auseinandersetzungen über die Privatlektüre. Für die Wiederholung und Sicherung des grammatischen Wissens wird die Benutzung von anziehenden aus der Lektüre entnommenen Beispielen empfohlen, da die ewigen Wiederholungen der Grammatikparagraphen ermüdend sind. Doch muß systematisch verfahren werden, denn erfahrungsgemäß zeigt sich auf dem ganzen Gebiete der Syntax Unsicherheit, und es genügt nicht mehr, diese mit gelegentlichen Wiederholungen zu bekämpfen. Gewarnt wird vor der Bewertung der schriftlichen Übungen als Leistungsproben. Überhaupt finden sich über den Betrieb der stilistischen Unterweisung und die Art, wie die schriftlichen Übungen angewendet werden, eingehende Mitteilungen, die vielleicht nicht unbedingte Zustimmung finden werden, aber doch zum Nachdenken Veranlassung geben. Verbreitung und Beachtung verdient gewiß auch

die Arbeit Schenks ebenso wie die von Schwarz. — Meurer und Niepmann machen den Versuch, für den Unterricht im Lateinischen die Ergebnisse der historischen Sprachforschung zu verwerten und dem Schüler die sprachlichen Erscheinungen historisch, d. i. in diesem Falle ursächlich näher zu bringen und verständlich zu machen, ihm zu zeigen, wie die Sprache ein Gewordenes und noch Werdendes ist, wie physiologische und psychologische Gesetze ihre Gestaltung bestimmen. Das Maß dessen, was davon in den Schulunterricht hinüberzunehmen ist, bestimmt sich dann danach, ob es dazu dient, das Interesse zu beleben und das Verständnis zu erleichtern und zu vertiefen. Auszuscheiden ist alles, was lediglich Hypothese ist, was nicht allgemeine Bedeutung hat, und was außerhalb des Gesichtskreises der Schule und des Schülers liegt. — Die Kieler Lehrpläne geben für den englischen Unterricht Anweisungen in derselben Übersichtlichkeit, wie Schwarz und Schenk es für das Lateinische tun. Der Verfasser des Bochumer Lehrplanes wird sich also mit ihnen nur wenig einverstanden erklären können. Indessen ist der Geist, in dem sie abgefaßt sind, so gleicher Art, wie der der Bochumer Pläne, daß die Mißbilligung nicht so arg wird sein können (vgl. S. 7 oben über Hausaufgaben und Auswendiglernen von Regeln, S. 6 über die Bewertung der mündlichen Leistungen, S. 13 über die Gestaltung der Lektüre, S. 20 über die Bedeutung der Kenntnisse, die den Schülern beizubringen sind, gegenüber ihrer Erziehung zu tüchtigen Menschen, über die Gewährung von Freiheit und Selbständigkeit an die Schüler der Oberstufe). Eine besonnene, gemäßigte Methodik und Pädagogik tritt hier wie dort hervor. Sehr richtig gefaßt ist die Forderung bei den Sprechübungen, „die unter allen Umständen der Lektüre und der Grammatik gegenüber zurücktreten und nur als Nebenzweck des eigentlichen Unterrichts betrachtet werden müssen," die Schüler an schnelles Fragen zu gewöhnen, „da es beim praktischen Gebrauch der fremden Sprache weniger darauf ankommt zu antworten, als richtig und schnell zu fragen". — Görlitz bietet in der Vorbemerkung zu einem Lehrplan des Turnens bemerkenswerte Ausführungen über die Dispensation vom Turnen, den Betrieb in der Vorschule, das Klassenturnen, Gesang und Turnen, die Lage der Turnstunde.

Über „Die Konzentration des Unterrichts und ihre Anwendung in der Quarta des Gymnasiums" schreibt Schuchmann (Metz, Lyceum. No. 680, 4°, 60 S.) eine fleißige Arbeit, die in der engeren Heimat des Verfassers gewiß unmittelbar benutzt werden kann, an anderen Stellen aber als Vorbild für gleichartige Arbeiten dienen mag, indem an die Stelle der im Elsaß eingeführten Lehrbücher und Lehrmittel die jedesmal im Gebrauch stehenden mit der gehörigen Rücksicht auf ihre Eigenart gesetzt werden. Reichliche Literaturangaben erhöhen für diesen Zweck noch die Brauchbarkeit.

Im besondern beziehen sich auf die Reformschulen P. Treutlein, Geschichte des sogenannten Reformgymnasiums während des ersten Jahrzehnts seines Bestehens. II. (Karlsruhe i. B., No. 814, 4°, 30 S.), Kuhfuß, Zur Gründung des selbständigen Reformrealgymnasiums (Magdeburg, No. 336, 4°, 36 S.), A. Harnisch, Von der Aufgabe und Eigenart des Reformrealgymnasiums (Kiel, No. 374, 4°, 12 S), Rohleder, Zum Ausbau der bisherigen Realschule zur Oberrealschule (Stargard i. Pom., No. 204, 4°,

21 S.). Endlich auch Häußer, Mündlich-grammatische Sprach- und Sprechmethode für den Schulunterricht in den lebenden Sprachen (Mannheim, Realgymnasium, No. 817, 4°, 20 S.).

Von weiteren Kämpfen um die Ausgestaltung und Anerkennung seiner Anstalt berichtet Treutlein, bis zum glücklichen Ende nach vielfacher Not. Eine große Zahl wertvoller Tabellen belehrt über die mannigfachsten, für die Entwicklung und das Gedeihen der Anstalt maßgebenden Verhältnisse. Besonders hervorzuheben ist dabei der große Zudrang zu der untersten Klasse, seitdem dem Realgymnasium die reformgymnasiale Nebenanstalt angegliedert war. In Zustände, wie sie nicht sein sollten, erhält man Einsicht durch die Mitteilung, daß in Baden die Zahl der festangestellten Professoren zu den unständigen Praktikanten sich wie 4 : 1 verhält, daß Mangel an Lehrern und an weiteren Schulzimmern Klassenteilungen verhinderte. Schmerzlich vermißt man die Mitteilungen aus dem „inneren Leben der Schule", die der hochverdiente Verfasser für die Zukunft verspricht. — Kuhfuß und Rohleder haben gleichfalls von mancherlei Kämpfen und Widerstand zu erzählen, den die ihnen unterstellten Schulen bei Ausgestaltung als Reformrealgymnasium bzw. als Oberrealschule erfuhren. Für den engeren Leserkreis ihres Elternpublikums fügen sie dann allerlei hinzu über Verbreitung und Berechtigung des Typus. Darüber hinaus bietet Kuhfuß auch noch einen historischen Überblick über die allgemeine Entwicklung des Reformschulgedankens und verbindet damit kritische Bemerkungen über seinen Wert. Er ist der Ansicht, daß die Zeit kommen wird, wo nicht nur sämtliche Realgymnasien, sondern auch die humanistischen Gymnasien mit Französisch oder Englisch als erster Fremdsprache beginnen werden, daß der gemeinsame Unterbau auf modern-fremdsprachlicher Basis sich siegreich durchringen wird. Er erörtert weiter die Vorzüge, die der Beginn mit dem Französischen hat und widerlegt die Gründe der Gegner. Er stellt fest, daß sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern an dieser Schulart eine größere Arbeitsfreudigkeit herrscht. „Es ist ein frischer Hauch, der durch den Unterricht weht." — Ohne Fachmännern etwas Neues sagen zu wollen, stellt Harnisch in seiner Antrittsrede die wichtigsten Gesichtspunkte für die richtige Beurteilung des Reformrealgymnasiums zusammen. Die überkommene Schulform sei in Einklang zu bringen mit den veränderten Zeitbedürfnissen. Mit der wachsenden Selbständigkeit des modernen Geisteslebens vollziehe sich unaufhaltsam eine größere Abwendung vom Altertum. Ein neues Bildungsideal verlange Berücksichtigung im Schulwesen. Denn die Schule müßte der allgemeinen Kulturbewegung notwendig folgen. Ein Verdienst der deutschen Stadtverwaltungen sei es, wenn dies geschehen sei. Der Staat habe sich wesentlich ablehnend verhalten. Die jetzt gegebene Freiheit in der Wahl der Studienwege müßte zu rückhaltloser gegenseitiger Anerkennung dem Elternpublikum gegenüber führen. Sei doch das Ziel dasselbe, die Ausbildung des einzelnen zu einer geschlossenen, im Dienst des Ganzen tüchtigen Persönlichkeit. Das trete hervor im Betrieb der neuen Sprachen, deren praktische Anwendung zwar gründlich zu üben sei, während das letzte Ziel des neusprachlichen Unterrichts nicht das sprachlich-technische bilde, sondern das historisch-kulturelle, die Einführung in das Geistesleben der großen Nachbarvölker an der Hand eines tiefgründigen Lehrstoffes. So auch im naturwissenschaftlichen

Unterricht, wo es sich darum handle, die in der Erforschung der Natur geleistete gewaltige Geistesarbeit nachzudenken. Müssen auch für die Bekanntschaft mit der griechischen Literatur Übersetzungen herangezogen werden, so wäre dies für die Erschließung des geistigen Gehaltes der Schriftstellen belanglos, während freilich zuzugeben sei, daß an ästhetischer Wirkung auch die beste Übersetzung nie das Original erreiche. Recht einleuchtend wird dann (S. 8) erklärt, warum der lateinische Unterricht, wie er in Tertia einsetze, die Schüler leicht voranbringt. Und auch Harnisch hat eine gesteigerte Lernfreudigkeit der Schüler beobachtet, für die er die Erklärung findet in dem Gefühl schnelleren Hinwegkommens über die Schwierigkeiten der Grammatik. Eine eigenartig ausgeführte Übersichtstabelle über die Lehrpläne und die Schultypen ist der Arbeit beigegeben. — Auf die Arbeit Häußers hinzuweisen ist die Pflicht des diesjährigen Berichterstatters. Und am besten findet dieser Hinweis hier seine Stelle. An der Hand mehrerer Lehrproben verdeutlicht der Verfasser seine Absicht. Er kritisiert zunächt sehr heftig die Absichten der Reformer, die Unmögliches verlangten, er weist darauf hin, daß die alte Buchmethode gut war, solange man damit einverstanden war, daß die lebenden Sprachen wie die toten gelehrt werden sollten. Aber sie versagte, als man an die Schüler die Forderung stellte, die neuen Sprachen auch sprechen zu lernen. Dies Ziel zu erreichen, in bestimmten Grenzen, aber immer grammatisch korrekt, hat Häußer sich vorgenommen. Wie er es zu verwirklichen gedacht hat, mag aus der Arbeit selbst ersehen werden. Ob ihm ein Gelingen geworden wäre, — soll dahingestellt bleiben.

Gehen wir zu Reformbestrebungen im weiteren Sinne über, so ist zu nennen: Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres (Schöneberg bei Berlin, Werner-Siemens-Realgymnasium, No. 137, 8°, 46 S., 10 Tafeln).*) — Milau, Die Bedeutung des physikalisch-chemischen Unterrichts und seine Förderung durch praktische Schülerübungen (Kreuznach, Realschule, No. 666, 8°, 40 S.). — Höhnemann, Die physikalischen Schülerübungen am Gymnasium (Landsberg a. W., No. 94, 4°, 12 S.). — Scheel, Das Lichtbild und seine Anwendung im Rahmen des regelmäßigen Schulunterrichts (Steglitz, Gymnasium, No. 104, 8°, 52 S., 2 Taf.).**) — Schoenichen, Natur und Schule in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika (Schöneberg bei Berlin, Helmholtz-Realgymnasium, No. 136, 8°, 87 S.).***) — Knobloch, Über die Reform im Zeichenunterricht (Breslau, katholische Realschule, No. 293, 8°, 26 S.). — Rosenkranz, Wie kann das Zeichnen in den anderen Unterrichtsfächern angewendet werden? (Saarlouis, Gymnasium, No. 606, 4°, 17 S.). — Wenner, Zur Methodik des Gesangunterrichts auf höheren Schulen (Bonn, Königl. Gymnasium, No. 560, 4°, 19 S.).

Eine anziehende, eigenartige Leistung bietet W. Wetekamp. Er erzählt von einer neuen Art, wie er die kleinen A-B-C-Schützen, die die Bänke der dritten

*) Verlag von B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin, kart. 1,80 M.
**) Verlag von Quelle u. Meyer, Leipzig, 1,20 M.
***) Verlag von B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin, kart. 1,80 M.

Vorschulklasse drücken, in die Elemente der Wissenschaften einführen läßt, sehr abweichend von den Gepflogenheiten der großen Menge, möglichst angepaßt der körperlichen Eigenart und dem Standpunkt der geistigen Entwicklung bei dem jungen Volk, mit großem Beifall und Erfolg in den Kreisen der beteiligten Eltern. Auf den beigegebenen Tafeln sehen wir allerhand Erzeugnisse der Kinder, Bleistiftzeichnungen, Abbildungen ihrer Fertigkeit im Formen in Plastolin, wir sehen die Kinder selbst eifrig bei der gerngetanen Arbeit, wir erblicken endlich auch in einer Anzahl von Schriftproben die Ergebnisse des neugestaltenen Unterrichts, die am Schlusse des Schuljahres trotz des neuen Weges doch denen gleichen sollen, die auf dem gewöhnlichen Weg erreicht werden. Ein Vorgang, der zur Nachahmung reizen kann. Man wende sich an den jedem Kinde innewohnenden Beschäftigungstrieb und gebe Gelegenheit zur praktischen Betätigung, indem man insbesondere im Anschauungsunterricht sich nicht auf das Anblicken der Bilder beschränkt, sondern die Kinder die ihnen bekannten Gegenstände formen und zeichnen läßt. Das Formen als das Körperliche und damit Konkretere und Einfachere muß dabei dem auf die Fläche beschränkten und damit schon abstrahierenden Zeichnen natürlich vorangehen. An das Formen schließt sich die Betrachtung der Umrisse an, die zunächst mit größeren und kleineren Stäbchen gelegt und späterhin mit einfachen geraden Bleistiftstrichen nachgezeichnet und mit Buntstiften gefärbt werden. Daneben geht die Übung des Ohres einher. Auf deutliches Sprechen und damit verbunden deutliches Hören wird großes Gewicht gelegt. Allmählich geht es dann auch an die Darstellung der Laute durch Buchstaben. Es werden Buchstabentäfelchen (der lateinischen Schrift) hergestellt und mit ihnen Lese- (und Schreib-) übungen vorgenommen. Mit der Zeit entsteht (durch Druck mittels einer kleinen Tiegelpresse) ein selbst hergestelltes kleines Lesebuch. Mit den Legeübungen werden gleich von Anfang an praktische Rechenübungen verknüpft, indem zunächst an den Stäbchen das Zählen gelernt wird. Allmählich lernt der Schüler auch das allereinfachste Addieren und Subtrahieren, die Zahlbegriffe prägen sich fest ein. Das verpönte Abzählen an den Fingern wird verteidigt. „Es ist jedenfalls unvergleichlich viel besser, wenn der Schüler eine Aufgabe, die er noch nicht gedächtnismäßig kann, an den Fingern sich ausrechnet, denn er ist dabei doch wirklich tätig, als wenn er sich infolge des Nichtwissens gar nicht beteiligt." (S. 20.) Sind dann Augen und Hände der Kinder durch Formen, Stäbchenlegen, Lesen und Zeichnen im Anschauungs- wie Rechenunterricht gut geübt, dann ist es Zeit, zum wirklichen Schreiben überzugehen, und zwar sofort mit Tinte und Feder. Das Schreibenlernen geht dann sehr schnell vorwärts. Geübt wird die Steilschrift. Sehr hübsch ist die Bemerkung: „Die Einübung der Hand durch das Zeichnen und Formen hat auch noch den Vorteil, daß der Lehrer hierbei viel weniger streng in der Beurteilung sein kann. Er kann mehr lobend und aneifernd tätig sein, während er beim Schreiben gezwungen ist, auf eine möglichst korrekte Form zu halten, da ja sonst niemals eine gute Schrift herauskommen kann" (S. 22). An die Darstellung des von ihm angegebenen Verfahrens knüpft Wetekamp noch eine Reihe von Betrachtungen, die das Prinzip dieses Verfahrens in das Ganze des Unterrichts eingliedern. Diese Betrachtungen verdienen ebenso wie die Darstellung selbst die Beachtung jedes Pädagogen. Die Erörterungen über Handfertigkeitsunterricht als Unterrichts-

fach und Unterrichtsprinzip, die Verbindung von Handfertigkeitsunterricht mit der Anfertigung physikalischer Apparate und der Zusammenhang mit den Schülerübungen, über den Verzicht einer erschöpfenden Darstellung aller Gebiete auf naturwissenschaftlichem Gebiete, über eine mögliche Änderung in der Methode des sprachlichen Unterrichts, über die Wahlfreiheit auf der Oberstufe und die damit zusammenhängende Änderung der Reifeprüfung, über die Notwendigkeit einer Verkürzung der Studien. Eine solche ist „aus volkswirtschaftlichen Gründen auf die Dauer unumgänglich nötig, unsere jungen Leute kommen jetzt viel zu spät in den Beruf" (S. 42). Es ist eine gedankenreiche, höchst beachtenswerte Arbeit, die den Weg zur Neugestaltung weist und ein Wegweiser sein kann, wo guter Wille und Stetigkeit des Wollens vorhanden sind. — Wie der Gedanke der physikalischen Schülerübungen immer weiteren Boden faßt und praktisch ausgestaltet wird, zeigen die Arbeiten von Milau und Höhnemann. Die zweite berichtet, wie ein eifriger Lehrer unter ungünstigen Verhältnissen sich zu helfen sucht, um das Mögliche zu leisten. „Denn wollten alle Physiklehrer sich diese Forderungen (scl. eines gut ausgestatteten Arbeitsraumes) zu eigen machen, so würde die für so dringend wünschenswert gehaltene Ergänzung des Demonstrationsunterrichts durch praktische Übungen auf Jahre hinaus ein Privilegium mit reichen Mitteln versehener oder neu eingerichteter Schulen bleiben." So geht er frisch ans Werk und da das Arbeiten „in gleicher Front" nicht möglich ist, begnügt er sich mit der „regellosen Arbeitsweise", der er auch einige Vorteile nachrühmt, z. B. den, daß sie es ermöglicht, persönliche Wünsche einzelner Schüler bezüglich bestimmter Übungen zu berücksichtigen. Er befürwortet die Einführung praktischer Übungen auf der Unterstufe, und zwar innerhalb der Pflichtstunden, was bei einfachen Mitteln, passender Auswahl und entsprechender Beschränkung des Lehrstoffs möglich sein würde und er begründet den Vorschlag mit der Erfahrung, daß auf dieser Stufe der Drang nach praktischer Betätigung besonders stark sei. Wenn er ferner berichtet: „Als die Staatsregierung wiederholt in sehr dankenswerter Weise Beträge gewährte, die allein für die Schülerübungen bestimmt waren . . . erfolgten diese Zuwendungen stets unvorhergesehen und waren mit der Bedingung verknüpft, in sehr kurzer Frist, ja von einem Tage bis zum nächsten, eingehende Vorschläge über die Verwendung der Mittel einzureichen", so trifft er damit einen wunden Punkt, einen nicht selten empfundenen Übelstand, dessen Beseitigung doch nicht außerhalb des Möglichen liegen dürfte. — Allseitiger als Höhnemann behandelt Milau sein Thema. Seine Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Im ersten behandelt er die wachsende Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und betont dessen formale und ästhetisch-ethische Bedeutung, im zweiten die praktisch-heuristischen Unterrichtsmethoden im allgemeinen, wobei er wie Höhnemann auf der Unterstufe eine innige Verschmelzung des Klassen- und Laboratoriumsunterrichts als dringend wünschenswert bezeichnet, weil die Übungen gerade die Grundbegriffe vermittelten. An Wetekamps Gedanken anklingend wünscht er einen Handfertigkeitsunterricht in Quinta und Untertertia, der die Schüler in den Besitz aller der Handfertigkeiten bringen solle, die sie zu dem späteren Praktikum bedürfen. Im dritten Kapitel spricht der Verfasser über Schülerübungen an kleineren Anstalten, über die eigenen Erfahrungen, im vierten endlich stellt er eine Aus-

wahl von Übungen zusammen. — Eine sehr ansprechende Darstellung der Förderung, die die Reform des Zeichenunterrichts diesem Lehrgegenstande gebracht hat, gibt Knobloch. Er stellt die Vorteile der neuen Methode in ein helles Licht gegenüber den Mängeln des Althergebrachten, er verteidigt ihre Eigenart gegen die Angriffe der Gegner und Zweifler und illustriert seine Ausführungen durch eine große Zahl anmutender Bilder. Die Arbeit ist wohl geeignet, in den Kreisen der Eltern wie auch in denen der höheren Lehrer selbst die ganz veränderte Lage und Bedeutung dieses Faches zur Erkenntnis zu bringen. So kann es denn auch Rosenkranz unternehmen, das Zeichnen als ein vorzügliches Mittel für die Konzentration des Unterrichts in Anspruch zu nehmen, das zur Veranschaulichung eines durchzunehmenden Stoffes dienen und somit beim Unterricht als Erklärung neben das gesprochene Wort treten soll. Nach Erörterung der Fragen: 1. Wer soll zeichnen? 2. Wie soll gezeichnet werden? 3. Was soll gezeichnet werden? geht der Verfasser dazu über, für die einzelnen Unterrichtsgegenstände einen Kanon dahin zu entwerfen, was durch Zeichung zu erläutern sei. Man wird, trotz aller Anerkennung für die Richtigkeit des Prinzips und für das Streben des Verfassers, nicht umhin können, bezüglich der Ausdehnung dieser Bestrebung und der Angemessenheit in einzelnen Fällen abweichender Ansicht zu sein. — Scheel versucht durch den Lichtbildapparat die Anschaulichkeit des Unterrichts zu heben. Zwar besitzen wir einige größere literarische Publikationen über die Verwendung von Lichtbildern im Unterricht, indessen wird diese kleinere Veröffentlichung, die alle Seiten der Frage bespricht, für die erste Orientierung sehr nützlich sein und sollte in jeder Anstalt den Lehrern leicht zur Hand sein. Auch sie bietet einen Überblick, wie in jedem Fache der Projektionsapparat mit Nutzen verwendet werden kann, aber sie geht nicht so ins einzelne wie Rosenkranz es tut, und, da bei dem Vorhandensein eines Skioptikons die Vorstellung der Bilder weniger Zeit in Anspruch nimmt als die von Zeichnungen, die der Lehrer in der Stunde entwerfen soll, sind die Vorschläge leichter zu befolgen und haben mehr Aussicht benutzt zu werden. — Schoenichens Arbeit beruht auf eingehenden Studien, die der Verfasser in Amerika gemacht hat. Sie behandelt ohne Voreingenommenheit weder für die dortigen, noch für die heimischen Verhältnisse den Stand des biologischen Unterrichts in den Vereinigten Staaten und legt dar, was von uns dort gelernt werden kann. Der Verfasser kommt zu Beginn seiner Darlegungen auf den Unterschied zu sprechen, den der Amerikaner zwischen Nature-study (der Aufgabe der Volksschule) und natural-science (der der höheren Schule) macht. „Nicht einen abgeschlossenen Schatz sicherer Kenntnisse will die Volksschule ihrem Schülermaterial mit auf den Lebensweg geben, sondern die Fertigkeit, dereinst im Lebenskampfe selbständig sich weiter zu bilden; nicht einen toten Besitzstand an Wissen will sie übermitteln, sondern lebendige Entwicklungsenergie zum Weiterstreben". (S. 5, vgl. dazu den Lehrplan S. 63—72.) Sehr treffend ist seine Unterscheidung von dreierlei Arten des Beobachtens, des konstatierenden, des registrierenden, des entdeckenden, von denen das letzte für die Zwecke des Unterrichts das bedeutsamste ist. Von hier aus wird das Lehrverfahren bei Berücksichtigung des biologischen Prinzips als ein doppeltes charakterisiert, entweder als ein Lehrverfahren mit voraufgehender Denkübung und nachfolgender Beobachtung erster Stufe, oder

als ein solches mit voraufgehender Beobachtung dritter Stufe und nachfolgender Denkübung. Die Überlegenheit des zweiten Lehrverfahrens wird hervorgehoben, zugleich auf die Gefahren einer hyperteleologischen Naturauffassung hingewiesen. „Wenn wir beobachten, daß irgendein Organ zu einer bestimmten Funktion wohlgeeignet ist, so folgt daraus keinesfalls mit Notwendigkeit, daß die Erfüllung jener Funktion auch der beabsichtigte Zweck der Natur sei" (S. 17). Das richtige Verfahren werde nun, bei dem Mangel an geeigneten Lehrern keineswegs überall in Amerika angewendet, ein Verbalismus herrsche teilweise, der übrigens auch in Europa keineswegs ganz ausgestorben sei. Auf die Verbindung des Handfertigkeitsunterrichts mit dem naturkundlichen wird auch von Schoenichen hingewiesen, ein Verhältnis, das der Verfasser in dieser Form für nicht übertragbar auf die deutschen Schulen hält (S. 26). Im zweiten Kapitel „das Prinzip der Anschaulichkeit" betitelt, wird behandelt: 1. Das Naturobjekt, das soweit irgend angängig als lebendes verwertet wird, so daß auf gute Schulsammlungen von gestopften Tieren und Präparaten ein geringes Gewicht gelegt wird. 2. Die Anschauungsbilder, mit denen die amerikanischen Anstalten durchweg geradezu dürftig ausgestattet sind. 3. Das Zeichnen, das bei der „beneidenswerten Zeichenfähigkeit der Lehrer" viel geübt wird, vor allem das selbständige Zeichnen nach der Natur und das nach dem Gedächtnis. „Was für den Sprachunterricht die Vokabeln bedeuten, das ist in der Naturkunde der Inhalt des Formgedächtnisses". (S. 37.) 4. Die Exkursionen, die planmäßig nach den Museen der großen Städte, nach den zoologischen Gärten usw. unternommen werden. Die großzügigen Einrichtungen, die die amerikanischen Institute dieser Art besitzen, werden rühmend betont. 5. Der Schulgarten und das Praktikum. Bei ersterem wird neben dem didaktischen Nutzen auch der erziehliche Wert hoch geschätzt. Bei der Besprechung der Arbeiten im Laboratorium wird vor zu starker Bevorzugung der mikroskopischen Übungen gewarnt. Der makroskopische Kursus hat den Vorteil, daß er weniger kostspielig ist. Dann aber „Wenn wir auf der Oberstufe einem höheren Schüler wieder Biologie lehren dürfen, so ist damit keineswegs gestattet, Dinge, die dem Hochschulstudium vorbehalten sind, für die Mittelschulen vorweg zu nehmen. Vielmehr haben wir hinreichend zu tun, wenn wir uns darauf beschränken, unseren Schülern die grundlegenden Kenntnisse von der Organismenwelt zu übermitteln, und wenn wir stetig dafür Sorge tragen, daß die Beobachtungskunst nicht zum geistigen Rudiment degeneriert". Im letzten Abschnitt spricht Schoenichen über die Vorbildung der Lehrer. Er weist zunächst darauf hin, daß es in Amerika eine strenge Scheidung in akademisch und seminaristisch ausgebildete Lehrer nicht gebe. Der amerikanische Lehrer erlangt seine berufliche Vorbildung in der Regel auf einer Normal School. Der Eintritt in eine derartige Anstalt hat den vollständigen Besuch einer High School zur Voraussetzung, so daß in der Union der Lehrer die gleiche allgemeine Bildung aufweisen kann wie die übrigen gelehrten Stände. Die Ausbildungszeit auf der Normal School umfaßt in der Regel zwei Jahre. Schoenichen berichtet, was auf anderen dieser Schulen an naturwissenschaftlichen Belehrungen geboten ist. Ebenso von den Teacher's Colleges, deren Besuch 4—5 Jahre in Anspruch nimmt und dem Studierenden eine umfassendere und wissenschaftlichere Vorbildung sowohl in den Spezialfächern als

auch in der Pädagogik verschaffen soll. Als Vorzüge der amerikanischen Verhältnisse betrachtet der Verfasser einmal das offenkundige Bestreben, den Studenten mit der Natur selbst bekannt zu machen und dann die außerordentliche Wertschätzung, die man in den Vereinigten Staaten der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände, insbesondere auch der Naturwissenschaften, entgegenbringt. Man betrachtet sie als eine Wissenschaft und räumt ihr daher innerhalb des Studienplanes den ihr gebührenden Platz ein. Auch für die europäischen, im besonderen die deutschen Schulen und deren Lehrer wünscht Schoenichen die gleichen Vorbedingungen. Der Schluß seiner Arbeit ist einer Auseinandersetzung A. E. Bungers gewidmet, der (diese Monatschrift VI, S. 500ff.) gegen des Verfassers Darlegungen im Novemberheft des Jahrgangs 1906 polemisiert hatte. Die kurze Skizze der Schoenischenschen Abhandlung zeigt schon, wie viel an reformatorischen Gedanken in ihr enthalten ist. Möge sie also einen weiten Leserkreis finden.*) — Wanner bespricht die Fragen des Gesangunterrichts, Stimmpflege und Stimmbildung, vor allem dann die Anleitung zum Singen nach Noten, „das vom Blatte Singen", die theoretischen Belehrungen, den Übungsstoff und seine Behandlung, den Chorgesang, so daß auch ein dem Fach Fernstehender dafür Verständnis und Interesse zu gewinnen vermag.

---

*) Bei der Besprechung aller dieser Arbeiten, die eine mehr oder minder bedeutende Wandlung des höheren Unterrichts anstreben, kann schließlich nicht ganz unerwähnt bleiben, was aus Kreisen, die außerhalb des offiziellen Schulwesens stehen, zur Lösung dieser Fragen herbeigetragen wird. Und so sei heute hingewiesen auf den „Ersten Jahresbericht der freien Schulgemeinde Wickersdorf" (1. September 1906 bis 1. März 1908), die die Leiter Paul Geheeb und Dr. G. Wyneken bei Eugen Diederichs in Jena veröffentlicht haben (8°, 30 S.). Die bei Saalfeld in Sachsen-Meiningen gelegene Erziehungsanstalt hat sich abgespalten von dem durch Dr. H. Lietz begründeten Landerziehungsheim (Pulvermühle, Haubinda, Schloß Biberstein) und arbeitet, wenn auch in völliger Unabhängigkeit, nach gleichen Grundsätzen. Die mit 18 Knaben und 1 Mädchen im Herbst 1906 eröffnete Anstalt zählte schon Ostern 1907 65 Zöglinge, darunter 9 Mädchen. Von der gemeinsamen Arbeit in ländlichen Stillen erzählt nun der Bericht, von dem Leben in Wald und Feld und der körperlichen Arbeit ebenso wie von Leben und Arbeit in der Schulstube, von den Ausflügen und Reisen, von den Aufführungen und Vorträgen, von dem Gemeinschaftsleben der Lehrer und der Schüler. Denn als Schulgemeinde bezeichnet sich die Anstalt als ein Ganzes, dem Lehrer wie Schüler gleichmäßig angehören. Jeder Schüler wird zum Gefühl seiner Verantwortlichkeit für das Ganze erzogen, indem er an den Ordnungen des Ganzen mitarbeitet und zur Gesetzgebung und Beratung von dessen Verfassung herangezogen wird. Der Geist der Schule soll sich offenbaren in einem freundlichen, ja freundschaftlichen Verhältnis zwischen Lehrern und Zöglingen. Gepflegt wird dieses im besondern durch die Institution der „Kameradschaften", indem um einen Lehrer eine Anzahl von Schülern nach eigener Wahl sich gruppieren, ihn zu ihrem besonderen Vertrauten erwählen, der sich dann für das Wohlverhalten und Wohlergehen seiner Tutel im besonderen verantwortlich fühlt. Im Unterricht soll die Selbsttätigkeit der Schüler besonders gepflegt und entwickelt werden. Der Bericht gibt von den Versuchen Kunde, die besonders im neusprachlichen und im mathematischen Unterricht gemacht wurden und sich besonders auf die oberen Klassen bezogen. „Sobald der Schüler fähig ist, nach einem Buch zu arbeiten, darf unseres Erachtens kein Unterricht mehr erteilt werden, bei dem der Lehrer nur das Buch reproduziert. Er ist dann lediglich Examinator; allerdings ein Examinator, der nach getaner Arbeit die gewonnenen Kenntnisse unter sich und mit denen anderer Gebiete verknüpft und neue Perspektiven eröffnet. Der Primaner kann schon so arbeiten, wie der

Einige Einzelheiten sind weiter zu erwähnen. In den Rahmen der Schulreform gehören ja auch die Schülerreisen. So berichtet diesmal Otto Richter über Erfahrungen von sieben Schülerreisen nach Rom (Schöneberg b. Berlin, Prinz Heinrichs-Gymnasium. No. 99, 4°, 14 S., 1 Tafel). Wer dem Verfasser die gewiesenen Pfade nachgehen will, findet auf den wenigen Seiten vielfache Belehrung auf Grund der langen Bekanntschaft, die diesen mit Rom verbindet. Es ist ein Vergnügen, die Blätter zu lesen und die Lust kommt einem an, unter solcher Führung und einer Lehrgabe, an die der Berichterstatter dankbaren Herzens aus seiner Schulzeit sich erinnert, die ewige Stadt in frischer Jugend kennen zu lernen. A. Schaefer teilt zum andernmal „Erfahrungen aus der Sexta eines Gymnasiums ohne Vorschule" mit (Rössel, Gymnasium. No. 16, 4°, 14 S.), gefällige Plaudereien, die doch des pädagogischen Wertes nicht entbehren und immer wieder gelesen werden können, vom jungen Probanden und Oberlehrer, der die Freuden solcher Tätigkeit zum erstenmal genießt, wie auch von manchem andern, der schon weiter voraus ist. Denn was der Verfasser sagt, ist beherzigenswert auch für weitere Kreise. — Die Schule im Dienste sozialer Erziehung behandelt H. Grein (Neunkirchen, Realgymnasium. No. 641, 8°, 98 S.). Es ist eine tiefgründige, erschöpfende Untersuchung, die oft zu Rate gezogen werden kann, wo im Augenblick das Verhalten des Lehrers nicht von vorn herein fest bestimmt ist, wie auch ihr Studium dem Anfänger vielfach für die Zukunft das Verhalten wird festlegen können. Den Inhalt auch nur andeutungsweise zu skizzieren, läßt der Raum nicht zu. Hinzuweisen ist z. B. auf die Forderung, daß die Schule, „der ja die Disziplinar- und Strafgewalt in ihrem Bereiche ohne weiteres eingeräumt wird, auch mit größeren Untersuchungsrechten ausgestattet werde, die im öffentlichen Leben nur den staatlichen Ordnungsbehörden zustehen (Recht der Haussuchung, des Verhörs und des Zeugniszwangs, anwendbar nicht nur auf Schüler, sondern auch auf Angehörige derselben und andere der Schule fernstehende Personen [S. 33]). S. 53 wird gezeigt, wie die Individualität des Schülers zu benutzen sei, um sein im ganzen unsoziales Verhalten zu bessern (Benutzung besonderer Talente etc.). „Jedenfalls muß die Schule, je unsozialer ein Schüler veranlagt ist, mit desto größerem erzieherischen Interesse ihm näher treten. Die Verschärfung der Disziplinarmittel wird hier wenig oder gar nichts helfen." „Die Schule hat in der Begeisterungsfähigkeit und dem Autoritätsglauben der Jugend zwei überaus mächtige Hilfskräfte zur Verfügung." „Lehrt doch die Erfahrung, daß die begeisterte Jugend selbst gegenwirkenden häuslichen oder andern nahestehenden Einflüssen gegenüber oft mit Stolz und Mut den Standpunkt der Schule verficht, verteidigt und hoch hält" (S. 75). „Je einfacher und schlichter die Jugend

---

Student auf der Hochschule arbeiten soll; wenn wir den einen so arbeiten lassen, wird es der andere dereinst auch können, und der Übergang von der Schule zur Hochschule wird nur einen Wechsel der Lehrer bedeuten, nicht ein Aufhören oder ein erstes Anfangen der Arbeit." (S. 16.) Diese Grundsätze werden auch sonst und vor allem da zur Geltung kommen können, wo mit der „freien Gestaltung auf der Oberstufe" Ernst gemacht wird. Ein ansprechendes Bild des Lebens in Wickersdorf entwirft übrigens aus eigener Anschauung W. Heine im „März", 2. Jahrgang, Heft 5, S. 444—456.

die Natur genießt, desto inniger und lockender ist der Genuß. Demgemäß läßt sich komplizierte, Geist und Körper für sich in Anspruch nehmende sportliche Betätigung nicht mit reinem Naturgenuß verbinden" (S. 78). Wenn S. 89 „die vielfach angestrebte und durchgeführte Gründung von .. Schülervereinigungen .. vom Standpunkte der sozialen Erziehung aus nicht vollständig gebilligt" wird, weil „die Jugend vor den vielfachen unverkennbaren sozialen Schädigungen, die das so sehr ausgebildete und daher die Menschen nicht nur vereinigende sondern auch trennende Vereinswesen unserer Zeit mit sich bringt, bewahrt werden muß," so möchte der Berichterstatter, da er ja schriftstellerisch für die Förderung der Schülervereine eingetreten ist, nicht verfehlen, auch im Hinblick auf die Bemerkung in dieser Monatschrift Jahrg. V, S. 484 hier seine Stellung dahin zu präzisieren, daß er niemals die Gründung von Vereinen empfohlen hat, nur damit Vereine da seien, sondern nur, wo der Wunsch danach aus Schülerkreisen sich geltend macht, ihm nachzugeben geraten hat, um Schlimmeres (geheime Schülerverbindungen) zu verhüten. Für sich selbst ist er einer der wenigen „vereinsfeindlichen" Deutschen und glaubt einen ziemlich hohen Rekord zu schlagen, wenn es darauf ankommt nachzuweisen, zu welchen Vereinen er nicht gehört.

Auch einige Biographien liegen vor. Ein anspruchsloses Bild vom Leben Johann Julius Heckers zeichnet Kiehl (Berlin, Kaiser Wilhelm-Realgymnasium. No. 109, 4°, 7 S.), C. Rethwisch erzählt von Leopold v. Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a. O. (Charlottenburg, Kaiserin Augusta-Gymnasium. No. 79, 8°, 51 S.), Haupt schreibt „Zur Erinnerung an Franz Devantier" (Eutin, Gymnasium. No. 875, 8°, 39 S.). Ein fesselndes Bild von dem Leben des Menschen, des Lehrers und des Forschers Ranke während der sieben Jahre, die er als Gymnasiallehrer in Frankfurt a. O. verlebte, auf dem Hintergrunde der Verhältnisse, die die damals 15000 Einwohner zählende Provinzialstadt mit sich brachte, und ebenso im Hinblick auf die politischen und wissenschaftlichen Zustände Deutschlands zeichnet Rethwisch in seiner Programmarbeit. Und wenn wir in ihr gewissermaßen das Vorleben des großen Historikers kennen lernen, die stille Zeit, da er sich die Kräfte für seine eigentliche Lebensarbeit schulte, so schildert Haupt uns das gleichmäßig stille Dahinleben eines wahren Schulmannes, für den sein Beruf im Mittelpunkte seines Denkens stand, so wenig dieses sich doch auf ihn beschränkte, vielmehr der Wissenschaft, der hehren Kunst der Musik sich zuwendete. Wie Freud und Leid, entsagungsreiches Universitätsleben und siegreiches Vorwärtskommen, freudiger Erfolg und schmerzreiches Entsagen sich im Leben Devantiers ablösten, sieht der Leser an sich vorbeiziehen und wird menschliche Teilnahme auch dem bescheidenen Geschick nicht versagen.

Schon einige Male ist am Schlusse dieser Übersicht auf die Veröffentlichung von Schulreden hingewiesen worden, in der Überzeugung, daß sie so recht ein Gegenstand der Beilagen zu den Jahresberichten sind, weil sie, falls sie nur ein wenig über das Legale sich erheben, ein Zeichen von dem Geiste sind, der in der Anstalt lebt, von dem ein Hauch und hoffentlich mehr als wie ein Hauch die Schüler berührt. So mag auch heute auf die Abschiedsrede hingewiesen werden, die A. Biese seinen Abiturienten gehalten hat (Neuwied, Gymnasium. No. 601,

4°, S. 28—31), die Th. Storms Vermächtnis „An meine Söhne" zum Thema nahm und in der Mahnung dieser Dichtung gipfelt:

„Was du immer kannst, zu werden
Arbeit scheue nicht noch Wachen,
Aber hüte deine Seele
Vor dem Karrière-Machen."

Und mit noch lebhafterer Gebärde möchte der Berichterstatter auf die „Ausgewählten Schulreden" weisen, die Heinrich Anz geboten hat (Nordhausen, Gymnasium. No. 319, 4°, 35 S.), geboten zu einem Zeitpunkt, „wo er allgemach nach der Feierabendstille ausschauen" wollte, um „mit solcher Auswahl und Zusammenstellung ein Bild davon zu geben, wie er eine seiner amtlichen Aufgaben faßte", und weil doch „schnell verklingt . . das gesprochene Wort, dem später noch nachsinnen zu können, doch vielleicht diesem und jenem, der's vormals hörte, willkommen ist." Wer ihnen einst gelauscht, wird wie der Berichterstatter, der fast ein Jahrfünft hindurch mit dem Verfasser Tür bei Tür unter demselben Dach in Frieden und Freundschaft des gleichen Amtes waltete, wünschen, daß mancher Leser den Redner aus seinen Worten kennen und lieben lerne als feinsinnigen Menschen, als vom Geist der Klassiker erfüllten Lehrer, als humorvollen Philosophen, als gottergebenen Christen.

Pankow. Max Nath.

Geschichte.

1907.

König, Johannes, Mitteilungen aus dem assyrisch-babylonischen Altertum. Zweiter Teil. Dramburg, Kgl. Gymnasium. Progr. No. 169.

Der Verfasser legt zunächst dar, wie die Entzifferung der Keiltexte ermöglicht worden ist und wie die Babylonier zu ihrer Schrift gekommen sind; dann zeigt er, welche Erweiterung unsere Geschichtskenntnis durch die Entzifferung der Keiltexte gewonnen hat; zum Schluß wendet er sich gegen den von namhafter Seite gemachten Versuch, die Religion Israels mit ihrem Monotheismus gegen das, was Babel hatte, zurückzusetzen oder aus Babel abzuleiten, einen Versuch, den er als völlig mißlungen ansieht.

Baumgarten, Fritz, Knosos. Freiburg i. B., Bertholdsgymnasium. Progr. No. 764.

Auf Grund persönlicher Kenntnis der Örtlichkeit und der englischen Ausgrabungsberichte entwirft Baumgarten ein Kulturbild von Knosos, das unser lebhaftes Interesse erregt und des Dankes der Fachgenossen um so sicherer sein darf, als der Stoff weitschichtig, wenig verarbeitet und nicht für jedermann leicht zugänglich ist. Die Darstellung fesselt den Leser um so mehr, als sie ihn die Fahrt des Verfassers von Athen nach Kreta miterleben läßt. Bildertafeln dienen zur Veranschaulichung des Gegenstandes.

Richter, Otto, Beiträge zur Römischen Topographie. III. Die Alliaschlacht. Berlin, Prinz Heinrichs-Gymnasium. Progr. No. 95.

Richter verteidigt seinen Ansatz der Alliaschlacht auf dem linken Tiberufer, den er im ersten Teile seiner Beiträge gemacht hat und der in dieser Monatschrift III (1904), 176 zustimmend besprochen ist, gegen die von E. Meyer erhobenen Bedenken.

Kaiser, Bruno, Untersuchungen zur Geschichte der Samniten. I. Pforta, Landesschule. Progr. No. 303.

Der Verfasser will den Versuch machen, den Verlauf des Kampfes zwischen Römern und Samniten darzustellen, durch den Roms Herrschaft in Mittelitalien entschieden wurde, und gibt in der vorliegenden Arbeit die Einleitung dazu. Nach einem Überblicke über unsere Quellen geht er auf die Herkunft der Samniten ein, stellt den Umfang des Gebietes der samnitischen Eidgenossenschaft fest, legt die Verfassung des Bundes dar und verfolgt dann die ältere Geschichte der Samniten und den Einfluß, den sie auf die Geschichte Roms schon in einer Zeit ausgeübt haben müssen, aus der von unmittelbaren Beziehungen der Römer zu den Samniten noch nirgends die Rede ist. Der Verfasser hat die Überlieferung der alten Schriftsteller ausgiebig verwertet und auch die neueren Darstellungen und Forschungen sorgfältig zu Rate gezogen.

Dissel, Karl, Der Opferzug der Ara Pacis Augustae. Hamburg, Wilhelm-Gymnasium. Progr. No. 914.

In der Anordnung des Opferzuges und der Deutung der dargestellten Persönlichkeiten weicht der Verfasser nicht unwesentlich von Petersen ab und sucht seine neue Auffassung geschickt zu begründen; die Entscheidung über die Richtigkeit seiner Hypothese kann aber nur durch eine Fortsetzung der Ausgrabungen und durch erneute Untersuchung von Reliefplatten, die hierfür erst zugänglich zu machen sind, herbeigeführt werden.

Luckenbach, H., Archäologische Ergänzungen. Donaueschingen, Großherzogliches Gymnasium. Progr. No. 762.

Drei Bilder geben eine Ansicht der Mitte Roms, der Kaiserfora und des Forum Romanum; neben ein Bild der unergänzten Laokoongruppe werden vier Ergänzungsversuche gestellt; der Apoll von Belvedere erscheint so, wie er im Vatikan steht und in einer Ergänzung mit dem Bogen. Drei Gigantensäulen aus Merten, Schierstein und Heddernheim machen den Schluß, dem drei kleine nicht ergänzte griechische Grabsteine aus dem Karlsbau in Donaueschingen als donum superadditum angefügt sind. Man wird die Gabe des verdienten Verfassers mit Dank entgegennehmen.

Schmidt, Ernst, Aus der Vorgeschichte der Altmark. Zweiter Teil. Seehausen i. A., Realschule. Progr. No. 337.

In Fortsetzung seines früheren Programms behandelt der Verfasser die Zeit Heinrichs I. und Ottos des Großen.

Gulhoff, Franz, Der deutsche Ritterorden in der deutschen Dichtung des Mittelalters. Zaborze O.-S., Gymnasium. Progr. No. 262.

Verfasser behandelt zunächst die Reimchroniken, die im Schoße des Ordens selbst entstanden sind, und die Berichte der sogenannten Wappendichter, die von Preußenfahrten ritterlicher Herren singen und sagen; dann verfolgt er die Rolle, die der Orden in der moralisierenden Dichtung spielt; hier ist das Material aber

minder reich als in der historischen Dichtung, allerdings dafür insofern auch interessanter, als er ein Streiflicht auf die Bedeutung wirft, die man dem Orden zuerkannte.

Ottemeyer, Gustav, Die bäuerlichen Rechtsverhältnisse in den Luxemburger Weistümern. I. Teil. Borna, Realgymnasium. Progr. No. 690.

Dieser erste oder allgemeine Teil handelt von Territorium und Landeshoheit, Regierung und Ständen, Verteilung der Gewalten und der Weistümer, von Bannrechten und Gemeinde. Die Untersuchung gewinnt dadurch an Bedeutung, daß sie sich auf eine Gegend bezieht, die einen großen Teil der Kolonisten entsandt hat, die in Siebenbürgen eine Hochburg des Deutschtums begründeten, und daß die bunte Mannigfaltigkeit der dortigen territorialen Bildungen eine fast unglaubliche Vielseitigkeit der bäuerlichen Verhältnisse hervorgerufen hat.

Löwisch, M., Die alten Steinkreuze in der Gegend der mittleren Saale. Weißenfels, Oberrealschule. Progr. No. 339.

Der Verfasser sucht das Alter und den Zweck der Steinkreuze, deren er eine ganze Anzahl in der Gegend der mittleren Saale nachweist, zu bestimmen. Die meisten sind zur Sühne für einen Mord oder Totschlag errichtet; kein anderer Zweck ist durch Urkunden so sicher bezeugt; doch ist es nicht ausgeschlossen, daß manche eine andere Bestimmung gehabt haben. Nur die Ausdehnung der urkundlichen Untersuchung der erhaltenen Steinkreuze über ganz Deutschland kann die Frage endgültig lösen.

Moritz, Hugo, Reformation und Gegenreformation in Fraustadt. Teil I. Posen, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Progr. No. 205.

Die Arbeit bietet einen Baustein zur Geschichte der Reformation und Gegenreformation im ehemaligen Königreich Polen. Außer literarischen Quellen zieht sie reichen archivalischen Stoff heran, in erster Linie die zahlreichen Urkunden der Stadt, sodann zwei Chroniken aus Fraustadt, die sich in der Danziger Stadtbibliothek und im Posener Staatsarchiv befinden und die der Verfasser der Abhandlung noch besonders veröffentlichen will. So gewinnt er eine feste Grundlage für seine Darstellung, die zunächst das katholische Kirchenwesen vor der Reformation, dann den Untergang desselben und die ersten Jahrzehnte der evangelischen Gemeinde umfaßt.

Finder, Ernst, Die Vierlande um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts. Eilbeck bei Hamburg, Realschule. Progr. No. 919.

Von ähnlichem Wohlstande wie heutzutage sind die Vierlande schon einmal vor 300 Jahren gewesen, bevor der 30 jährige Krieg das Land erschöpfte. Der Verfasser findet daher Gelegenheit, ein interessantes Kulturbild zu entwerfen, indem er Haus und Hof, Erwerbsverhältnisse, Lebensweise und Trachten, Kirche und Schule, Recht und Rechtsprechung wie auch den Aberglauben in diesem Teile Niedersachsens schildert.

Hitzigrath, Heinrich, Die politischen Beziehungen zwischen Hamburg und England zur Zeit Jakobs I., Karls I. und der Republik 1611—1660. Hamburg, Realschule in Hamm. Progr. No. 927.

Den Anfang einer größeren Arbeit über Hamburg und England veröffentlicht der Verfasser in diesem Programm, in dem er die Wiederaufnahme der Kompagnie

der Merchant Adventurers und das politische Verhältnis zwischen dem mächtigen Seestaat und der kleinen Handelsrepublik unter dem Einfluß der englischen Kaufmannsgilde darlegt. Einige Aktenstücke sind im Anhange hinzugefügt.

Schrohe, H., Edmund Rockoch. Mainz, Großherzogliches Gymnasium. Progr. No. 798.

In Edmund Rockoch lernen wir einen bedeutenden Bürger des alten Mainz kennen, der als Kaufmann und Beamter in der Geschichte seiner Heimatstadt seinesgleichen nicht hat. Durch seine Geschäftsgewandtheit und sein organisatorisches Talent hat er einen erstaunlichen Reichtum erworben, sich eine Stellung im Rate der Stadt verschafft und lange Jahre als kurfürstlicher Rentmeister und Kammerrat gewirkt. Treffend charakterisiert ihn der Verfasser als einen hervorragenden Vertreter des älteren deutschen Bürgertums.

Schirrmacher, Bruno, Esaias Pufendorf und seine Denkschrift über den Zustand des Königreichs Schweden. Hamburg, Realschule vor dem Lübeckertore. Progr. No. 917.

Samuel Pufendorfs älterer Bruder Esaias ist über dem Ruhm seines Bruders fast vergessen und, schlimmer noch als das, ungerecht behandelt worden. Jetzt hat ein unerwarteter Fund Gelegenheit geboten, das Bild des schwedischen Kanzlers von Bremen durch manche wesentliche Züge zu bereichern. Unter den Manuskripten der Rostocker Universitätsbibliothek befindet sich eine Abschrift seiner Denkschrift über den Zustand des Königreichs Schweden im Jahre 1682, die Schirrmacher hier veröffentlicht und erläutert, so daß wir nun ein gerechteres Urteil über den Kanzler gewinnen.

Hammann, W., Das Leben des Landgrafen Kasimir Wilhelm von Hessen-Homburg 1690—1726. Darmstadt, Ludwig-Georgs-Gymnasium. Progr. No. 793.

Der genannte Markgraf ist ein Sohn des aus der Schlacht bei Fehrbellin bekannten Landgrafen Friedrich von Homburg und ein Vetter der Herzogin Elisabeth-Charlotte von Orleans, die er auch in Versailles besucht hat; bei seinem zweiten Sohn übernahm Prinz Eugen, der edle Ritter, Patenstelle. Er gehört also in ein nicht uninteressantes Milieu. Des Vaters Tapferkeit war auch auf die Söhne übergegangen: zwei Brüder Kasimir Wilhelms fielen vor dem Feinde, er selbst bewährte sich bei Malplaquet, hat aber sonst weder im spanischen Erbfolgekriege noch im nordischen Kriege Glück gehabt. Schon mit 36 Jahren starb er.

Marcus, Willy, Choiseul und Bernstorff. Erster Teil. Wohlau, Königl. Gymnasium. Progr. No. 261.

Der Verfasser, der in einem früheren Programm die Beilegung des Jansenistenstreites durch Choiseul dargelegt hat, verfolgt hier seine Beziehungen zu dem dänischen Minister Grafen Bernstorff. Wir lernen in letzterem eine frühzeitig fertige Natur kennen, die aber darum auch keiner Weiterentwicklung fähig war, während ersterer mit seinen größeren Zwecken wuchs; die engen Beziehungen zwischen beiden haben lange bestanden, sind dann aber allmählich erkaltet, da sie die tiefgehenden Charakterunterschiede beider am letzten Ende nicht zu unterdrücken vermochten. Der vorliegende erste Teil der Abhandlung endet mit Choiseuls Sturz.

Holzapfel, Wilhelm, Das Grenadierbataillon von Hallmann im Feldzuge des Jahres 1806. Liegnitz, Wilhelms-Realschule. Progr. No. 284.

Nach einem Tagebuche des Leutnants Johann Baptist Ferdinand von Wrede und anderen Quellen schildert der Verfasser die Beteiligung des genannten Bataillons an dem Feldzuge von 1806; Wrede nahm an der Schlacht bei Jena teil, wurde mit dem Blücherschen Korps bei Ratkau gefangen genommen, auf Ehrenwort in seine Heimat entlassen und erhielt 1808 unter Beförderung einen ehrenvollen Abschied aus der preußischen Armee.

Lorenz, Hermann, Quedlinburger Denkwürdigkeiten aus der Kriegszeit vor 100 Jahren. Quedlinburg, Guts Muths-Oberrealschule. Progr. No. 335.

Der Verfasser schildert die Erlebnisse Quedlinburgs 1806 im Rahmen der allgemeinen Zeitgeschichte: die unheilvollen Kriegsereignisse spiegeln sich auch in dem engen Bereiche der heimischen Bataillone und Bürgerkreise klar und anschaulich wieder. Die Akten des Staatsarchivs und der Tribunalberichte des Großen Generalstabes haben den Stoff zu der Darstellung geboten.

Drees, Heinrich, Wernigerode in der Franzosenzeit. Wernigerode, Fürstlich Stolbergsches Gymnasium. Progr. No. 311.

Die Abhandlung zeigt ähnlich der vorhergehenden, wie die Schicksale der großen Welt auf das Leben einer Kleinstadt zurückwirken. Es ist erwünscht, wenn Geschichtsbilder solcher Art für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden.

Fröhlich, Franz, Fichtes Reden an die deutsche Nation. Charlottenburg, Kaiserin Augusta-Gymnasium. Progr. No. 75.

Nicht bloß die Jahrhunderterinnerung an die Reden an die deutsche Nation bringt Fichte weiteren Kreisen wieder nahe, sondern auch das Gefühl, daß Männer von solcher sittlichen Größe wie er auch gegenwärtig unserm Volke besonders not tun. Mit Dank nimmt man daher die Untersuchung über die Entstehungsgeschichte jener Reden entgegen, der auch Erich Schmidt in seiner Zentenarrede über sie eine ehrenvolle Erwähnung gegönnt hat.

Putbus. Friedrich Marcks.

III. Bücherbesprechungen.

Krüger, G., Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Erstes Ergänzungsheft. (No. 570—801, Januar 1902 — Mai 1907.) Dessau 1907. C. Dünnhaupts Verlag. VI u. 190 S. 3 M.

Wie die Verfasser der entsprechenden Sammlungen für Preußen und Hessen, so hat auch Krüger die von ihm im Jahre 1902 herausgegebene Übersicht der für Anhalt geltenden Verordnungen durch die Hinzufügung eines Ergänzungsheftes bis zur Gegenwart herangeführt. Auch dieses Heft bietet wie das Hauptwerk dem Leser vielfach Gelegenheit, festzustellen, wie die Schulverwaltung eines kleinen Bundesstaates, indem sie sich den durch das Jahr 1900 in Preußen geschaffenen Verhältnissen anpaßte, doch bestrebt gewesen ist, in selbständiger Modifizierung und Spezialisierung hier und da die bessernde Hand anzulegen. Hinweisen möchte der Berichterstatter dafür auf S. 34, bez. der Lage der französischen Unterrichtsstunden für die U III und O III, auf S. 40, wo die Verfügung vom 1. April 1902 schon den biologischen Unterricht auf der Oberstufe gestattet, auf S. 46, (Anweisungen für das Verfahren bei dem erweiterten Schreibunterricht für IV und III), auf S. 106 (Revers bez. des Verbleibens von Kandidaten des höheren Schulamts im anhaltischen Staatsdienst), auf S. 125ff. (Bestrebungen bez. der Erziehung zur Kunst), u. a. m.

Pankow. Max Nath.

Budde, Gerhard, Schülerselbstmorde. Hannover 1908. Max Jänecke. 59 S. 8°. 1 M.

In diesem Büchlein zeigt Budde, wie unendlich verkehrt es ist, wenn man die Schuld für die Schülerselbstmorde einseitig der Schule allein zuschieben will; er sucht und findet die Gründe auch anderswo: in erblicher Belastung, in der häuslichen Erziehung und in der Lebensweise. Die Art, wie er dies zu beweisen sucht, befriedigt einen kritischen Leser nicht immer; es ist auch recht schwierig, im einzelnen darzutun, wie erbliche Belastung, die Erziehung in der Familie oder die Lebensweise die Schuld an einer so tief bedauerlichen und herzergreifenden Erscheinung, wie es die Selbstmorde junger Menschen, die doch eigentlich mit Lebensfreude und Lebensmut geladen sein sollten, sind. Doch sind es bei der Schule zwei Faktoren, die hier, nach Budde, in Betracht zu ziehen sind und die zuweilen verhängnisvoll auf das innere Leben der Schüler gewirkt haben: die Furcht vor Strafen und die Furcht vor dem Mißlingen der Arbeit, also besonders

bei dem Nichtbestehen von Prüfungen und Nichtversetzungen. Ich persönlich glaube, daß allerdings auch hier sehr oft eine falsche Erziehung in der Familie die Hauptursache trägt, insofern als ein übertriebener Ehrgeiz der Eltern ganz falsche Vorstellungen über Strafen und Nichtversetzung den Schülern einflößt und ihnen einimpft. Die Pflicht der Lehrer an unseren höheren Schulen ist es, hier auf das vielgerühmte und auch vielgeschmähte Elternhaus aufklärend zu wirken, wann und wo wir nur können, im persönlichen Verkehr wie in öffentlichem, in Wort und in Schrift. Leider kennen wir genaue Einzelberichte über Schülerselbstmorde nicht, da sie aus erklärlichen Gründen zurückgehalten werden; es wäre aber doch sehr wünschenswert, wenn solche Berichte erstens ohne jeden Namen von Ort und Person und auch dann noch streng vertraulich den Direktoren und den Lehrerkollegien bekannt würden; dadurch erhielten wir mehr Einblick in die wirklichen Ursachen als durch alle kritische und schöngeistige Produktionen auf diesem Gebiete.*) — Die Schreibweise Buddes ist leicht und natürlich; man merkt es ihm an, daß er ein Herz für die Jugend hat; dadurch wirkt das Schriftchen sehr sympathisch. Störend wirken die sehr häufigen und allzu langen Zitate aus anderen Schriften. — Zum Schluß bemerke ich: die Schülerselbstmorde wie die Selbstmorde überhaupt sind nur das Symptom eines modernen krankhaften Zustandes, nicht aber die Krankheit selber. Der tiefere Grund liegt darin, daß die modernen Menschen zu sehr geneigt sind, das Leben als ein äußeres Gut aufzufassen, das für sie keinen rechten Wert mehr hat, wenn äußere Güter, wozu doch auch Versetzungen und Prüfungen gehören, nicht erreicht werden. Das Leben aber ist ein Teil des ewigen Gutes, das uns anvertraut ist und das wir in voller Verantwortlichkeit vor uns selbst und vor Gott zu verwalten haben und das wir daher nicht freiwillig veräußern dürfen. Durch die Erziehung in der Schule sollte den Schülern zum festen Bewußtsein kommen, daß die höchsten Güter sind: ein zufriedenes Gemüt, ein entschlossener Glaube an eine göttliche Vorsehung und ein kräftiger Wille und Körper. Vielleicht kommen diese höchsten Güter in unserer jetzigen Erziehungsweise bei dem Vorwiegen des Intellektualismus nicht zu der richtigen Wertschätzung in den Gedanken der Schüler; daher wird es ein wichtiges Ziel unserer Erziehungsarbeit sein, solche Lebensauffassung ihnen so tief und fest einzuprägen, daß sie ein Teil ihres innersten Wesens wird. Nur so kann die unheimliche Erscheinung der Schülerselbstmorde gebannt werden.

Bochum. Karl Wehrmann.

Dornblüth, Otto, Hygiene der geistigen Arbeit. 2. Auflage. Berlin 1907. Deutscher Verlag für Volkswohlfahrt. 258 S. 8°. Geb. 4 M.

Man kann nicht behaupten, daß die Schrift sonderlich Neues bringt. Aber sie reiht Tatsachen und Ratschläge in solch leicht verständlicher Form so hübsch folgerichtig aneinander, daß man das Buch mit gutem Gewissen empfehlen kann.

Es behandelt die geistige Hygiene der Erwachsenen und Kinder, betont die Wichtigkeit der systematischen Schulung des Willens und zeigt, wie eine den menschlichen Anlagen entsprechende Erziehung vorgehen muß: Anfangs nur durch

*) Vgl. den Aufsatz von O. Gerhardt Jhrg. VIII, S. 129 dieser Monatschrift. Mtth.

die Sinne eine Vorstellungsarbeit erzielen! Nicht zu früh mit Fremdsprachen beginnen, sondern erst gehen können, ehe man reiten lernt! Die Kinder fröhlich zur Arbeit machen! In oberen Klassen Bewegungsfreiheit geben! Mit Kurzstunden arbeiten! Nachmittags Schulspiele! Kein Abitur! Beobachten und denken lehren, aber nicht Worte einpauken! Keine körperlichen Strafen!

Schließlich wird Überangestrengten ein Sanatorium angeraten, das durch zielbewußtes Vorgehen wieder Arbeitsmöglichkeit, Frohsinn, festen Willen und Schlaf verschaffen könne.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

Ernst, Otto, Des Kindes Freiheit und Freude. 1.—3. Tausend. Leipzig 1907. H. Haessel. 50 S. 8°. 1 M.

„Man tut nachgerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubringen." So spricht am Eingange seines Büchleins der Mann, der von des Kindes Freiheit und Freude reden will. Er schüttelt die Erziehungsphantasten energisch von sich ab, die immer schon mit zwei Schritten beim letzten Ideale sind und so tun, als ob man in drei Tagen ein Paradies auf Erden haben könnte, wenn man nur wollte. Der Leser darf also sicher sein, daß er in dieser kleinen, herzgewinnenden Schrift auf keine unerfüllbaren Forderungen stoßen wird. Aber wie sich der Verfasser gegen die wirklichkeitsfremden Idealisten wendet, so zieht er auch nachdrücklich gegen die engherzigen Schulmeisterseelen los, die in einseitiger Überschätzung ihrer Erziehungsarbeit glauben, die Kinder um jeden Preis zu Ebenbildern ihrer eigenen werten Persönlichkeit machen zu müssen. Mit gleichem Eifer kämpft er gegen alle Gleichmacherei in Erziehung und Unterricht sowie gegen die übermäßige Einschätzung der schulmäßigen Leistungen bei der Beurteilung des Gesamtwertes eines Menschen. Entlastung der Kinder von überflüssigem Gedächtniskram, der für ihr inneres Leben doch keine fördernde Bedeutung gewinnt, gerechtere Bewertung der Extemporalien, die noch zuviel als Prämien für die jugendliche Schlagfertigkeit angesehen werden, vor allem aber eine viel intensivere Pflege des kindlichen Anschauungsvermögens und Förderung seines Tätigkeitsdranges, das sind die wichtigsten positiven Forderungen, die Otto Ernst in dieser Schrift aufstellt. Sie werden gewiß in weitesten Kreisen Zustimmung finden.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Strzygowski, J., Die bildende Kunst der Gegenwart. Ein Büchlein für jedermann. Leipzig 1907. Quelle und Meyer. XVI u. 279 S. 8°. geh. 4 M. geb. 4,80 M.

Wer in dem verwirrenden Labyrinth moderner Kunstrichtungen eines Führers bedarf, — und wer bedürfte eines solchen nicht? — wem auch zugleich die Kunst nicht ein müßiges Spiel der Phantasie, sondern tiefstes Herzensbedürfnis ist, dem kann das „Büchlein für jedermann" als wegzeigend und zu den wahren Quellen

künstlerischer Erquickung leitend nur aufs wärmste empfohlen werden. Insbesondere wer als Lehrer sich berufen glaubt, andern die Wege zum Verständnis der Kunst zu weisen, wird sich diesem Führer um so lieber anvertrauen, als die Schrift aus Vorträgen für Lehrer erwachsen ist (Österreichische Universitätsferialkurse für Lehrer, 1906 in Bielitz). So rechtfertigt sich auch das lehrreiche Intermezzo über Zeichenunterricht und künstlerische Erziehung (S. 132 ff). Weite des historischen Blickes verbindet sich durchweg mit liebevoller Versenkung ins einzelne, und obwohl stets von dem Kunstwerk ausgegangen wird, leuchtet doch ein klares System hindurch, das schließlich (S. 181 ff) zusammenfassend dargestellt wird. Danach sind die eigentlichen künstlerischen Qualitäten die des ausdrucksvollen Inhaltes und der wirkungsvollen Form, für welch letztere Raum, Masse, Licht und Farbe nur die vier optischen Voraussetzungen sind. Durch diese beiden Forderungen ist über den Naturalismus, wie über den *l'art pour l'art*-Standpunkt der Stab gebrochen, und die Pleinairisten und Pointillisten, die in das Innerste des Heiligtums eingedrungen zu sein glaubten, finden sich in der Vorhalle wieder. Für die Malerei sieht der Verfasser in Puvis de Chavannes und Hans von Marées Propheten, in Böcklin, dessen „Ruine am Meer" den Titel schmückt, schon fast den Messias einer neuen monumentalen Kunst. Auch über die modernen Richtungen in der Baukunst, im Kunstgewerbe, in der dekorativen Kunst, in der Bildhauerei und in der Griffelkunst wird man den die Frische und Unmittelbarkeit des mündlichen Vortrags nicht verleugnenden Ausführungen des Verfassers meist mit innerer Zustimmung folgen. Überall sucht er das Gewagte, Problematische von dem bleibenden Gewinn zu scheiden und wählt dazu gelegentlich ein dem Referenten sehr sympathisches Mittel, die Vergleichung mit der Antike. So wenn er unsere endlich zur Einsicht kommende Monumentalkunst (Denkmal für die Leipziger Völkerschlacht von Bruno Schmitz) mit dem Monument von Adamklissi, wenn er das Hegesorelief in seiner Linienführung mit Meuniers Mäher, diesen mit Myrons Diskobol vergleicht und bei Chavannes und Marées, wie bei der Hegeso das Höchste der Kunst erreicht findet, daß der Mensch sich zu seiner in sich ruhenden Existenz, zu dem hinter allem Werden und Geschehen liegenden Sein erhebt. — Der Verfasser scheint berufen, uns eine Methodik der Kunstbetrachtung zu schenken, zu der er in seinen leider nicht veröffentlichten Innsbrucker Vorträgen vom Jahre 1905 bereits die Vorarbeit geleistet hat.

Steuding, H., Denkmäler antiker Kunst, für das Gymnasium ausgewählt und in geschichtlicher Folge erläutert. Zweite, umgearbeitete Auflage. Leipzig 1907. E. A. Seemann. 66 Tafeln und 21 S. Text. 4°-Querformat. kart. 1,80 M.

Das sehr brauchbare Hilfsmittel für den Gymnasialunterricht erscheint hier in zweiter, umgearbeiteter Auflage. Die bessernde Hand ist überall, in Tafeln wie Text, zu spüren, wenn auch manches noch zu wünschen bleibt. So wird beim Apoll vom Belvedere gegen Benndorf-Schöne noch an der Ansicht festgehalten, als habe der Gott eben den Pfeil abgeschossen; Demosthenes müßte mit gefalteten Händen erscheinen; die richtige Ergänzung der Laokoongruppe ist, etwas unbehilflich, daneben in Holzschnitt angedeutet. Gern will ich den Herausgeber in das mir von Luckenbach verratene Geheimnis einweihen: man läßt die jetzt ja so gut wie sicher

feststehende Ergänzung auf einer Bromsilberkopie der Marmorgruppe von Künstlerhand vornehmen; der Raster gleicht die Unterschiede völlig aus. Luckenbach hat auch gezeigt, wie man aus dem labyrinthischen Gewirr der Tirynther Königsburg die Hauptbauten für das Auge heraushebt. Nicht einverstanden bin ich auch, wenn statt des lebensvollen Torsos der Londoner Kore vom Erechtheion die trockne römische Replik des Vatikans gegeben wird: was man an äußerer Vollständigkeit gewinnt, geht an innerem Reiz rettungslos verloren; auch mußte die streng architektonische Vorderansicht gegeben werden. Dagegen hätte auf den Skopaskopf von Tegea als zu verstümmelt verzichtet werden können. Die Anordnung sucht, soweit es die Ausnutzung des Raumes verstattet, methodisch zu Werke zu gehen. Manches freilich bedarf der Verbesserung, so namentlich die Zusammenstellung der Porträtbüsten: ungut steht das Idealbild des Homer neben Tiberius und Titus, unerträglich ist der barbarische Konstantinskopf neben Cäsar, Cicero und Augustus; hierher hätte der äußerst drastische Pompeiuskopf gehört, der jetzt durch sein böses Schicksal, genannt Raumverwertung, gar an die allerletzte Stelle des Buches unter „Vermischtes" geraten ist. Soweit ist es Sache des Herausgebers, Abhilfe zu schaffen; viel erheblicher aber sind die Desideria dem Verleger gegenüber. Es muß einfach ausgesprochen werden: es geht heute nicht mehr an, die Schule mit dem Abhub des Mahles zu speisen. Alte, längst verbrauchte Klischés, die nur ein eben noch erkennbares, oft aber auch ein geradezu abstoßendes Bild des Gegenstandes bieten, gehören nicht in ein Werk für unsre Jugend. Hier soll doch alles reizen, locken, soll gewissermaßen sprechen: „Siehe, wie schön ich bin! möchtest du mir nicht durch deine Sinne den Eingang in dein Herz verstatten?" Reichlich ein Dutzend Klischés hervorragender Werke, z. T. mit harten, überaus störenden Lichträndern (z. B. Tafel XXXIII 1) müssen durch neue ersetzt werden. Daß es auch anders geht, das zeigt Tafel XLVI mit der Athenagruppe und dem Gigantenkopf vom pergamenischen Altar gegenüber der fast ganz verunglückten Tafel XLV, das zeigen neuerdings die von Max Sauerlandt herausgegebenen „Griechischen Bildwerke" des rührigen Verlags von Karl Robert Langewiesche, der auf 118 Seiten feinsten Kunstpapiers geradezu Vollendetes bietet, und zwar, obwohl sämtliche Druckstöcke neu gearbeitet wurden, zum gleichen Preise von 1,80 M. Ein Beispiel buchhändlerischer Großzügigkeit, das Nacheiferung verdient!

Künstlerische farbige Wiedergaben bedeutender Werke deutscher Geschichtsmalerei. Verlag der Kunstanstalt Trowitzsch und Sohn, Frankfurt a. O. Preis: im Karton 25 M., in breitem Eichenrahmen mit Goldeinlage 45 M.

Neben der mit einer gewissen Einseitigkeit, wie sie an sich erklärlich und durchaus nützlich ist, auftretende neueren Bewegung für künstlerischen Wandschmuck braucht doch die ältere, auf hochbedeutsame patriotische Momente eingestellte Richtung für die Ausschmückung unserer Schulen nicht ganz in den Hintergrund zu treten. Einen gewichtigen Beitrag hierzu liefern die von der genannten Kunstanstalt im Farbenlichtdruckverfahren hergestellten Reproduktionen nach Originalen der Berliner Ruhmeshalle: Röber, Ansprache Friedrichs des Großen an seine Generale vor der Schlacht bei Leuthen; Bleibtreu, Freiwillige von 1813 in Breslau, Blücher bei Belle-Alliance, Erstürmung von St. Privat; Schuch, die ver-

bündeten Monarchen in der Schlacht bei Leipzig; Hünten, Königgrätz; A. v. Werner, Kaiserproklamation von Versailles. Die neuere Richtung bedenkt bisweilen nicht genug, daß zuerst der Stoffhunger der Jugend befriedigt werden muß, ehe sie für die höheren künstlerischen Werte gewonnen werden kann. Diese Beobachtung, welche aufmerksame Verwalter von Volksbibliotheken gemacht haben, trifft auch auf die bildende Kunst zu, und höhere künstlerische Qualitäten fehlen ja überdies den angeführten Werken keineswegs. Unter diesen Gesichtspunkten möchten wir das neue Unternehmen, das nach dem uns vorliegenden letzten großen Blatt zu schließen wirklich Hervorragendes leistet, der Beachtung empfohlen haben.

Bonn. Paul Brandt.

Christlieb-Fauth, Handbuch der Evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauche an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen völlig umgearbeitet von Rudolf Peters. 3. Heft: Die Kirchengeschichte. 4. Aufl. Leipzig und Wien 1907. Freytag und Tempsky. I u. 123 S. 8°. geb. 1,60 M.

Ganz neu gestaltet sind, wie in der Vorrede angegeben ist, der Abschnitt I. Das apostolische Zeitalter, III. Die Reichskirche und die Papstkirche des Mittelalters und besonders VI. Die Entwicklung der protestantischen Kirche bis zur Gegenwart. Die ausführlichere Behandlung dieses letzten Abschnitts, der in dem Christlieb-Fauthschen Buch viel zu kurz war, ist dankenswert. Er ist, wie Peters mit Recht hervorhebt, für die Schule viel wichtiger als die Einführung in die dogmatischen Streitigkeiten der ersten Jahrhunderte, und ich fürchte, diese nehmen in der Praxis noch immer einen zu großen Raum ein, was dann zur Folge hat, daß in der Neuzeit ungebührlich gehastet werden muß. In Einzelheiten vermisse ich noch manches. Die Heidenmission müßte ausführlicher behandelt sein. Daß die Pietisten neben der inneren auch die äußere Mission zuerst wieder aufgenommen haben, wird in dem betreffenden Abschnitt (§ 58) gar nicht erwähnt. Von der äußeren Mission ist in unseren höheren Schulen, glaube ich, überhaupt zu wenig die Rede. Es müßte systematisch im erdkundlichen Unterricht, im Anschluß an die Lektüre der Apostelgeschichte und bei anderen Anlässen manches Wissenswerte über sie mitgeteilt werden. Material dazu bietet das Buch von Warneck: „Die Mission in der Schule". Hinter dem bekannten Briefe des Plinius an Trajan (S. 15) sähe ich gern auch die Antwort des Kaisers mitgeteilt. S. 43 hätte es sich nach meiner Ansicht empfohlen, ein größeres Stück aus den für die Herrschaftsansprüche der mittelalterlichen Kirche so charakteristischen Bullen Bonifatius' VIII. „Unam sanctam" und „Clericis laicos" im Urtext zu geben, wie das S. 91 beim Syllabus mit Recht geschehen ist. Calvins Bedeutung ist S. 76 zu wenig betont; dafür hätte Zwingli, dessen Wirksamkeit doch viel weniger nachhaltig war, kürzer behandelt werden können. Unter den Wünschen, die S. 98 aus Speners „Pia desideria" aufgezählt werden, fehlt der doch sehr wichtige, daß Hausgottesdienste abgehalten werden möchten. Daß der Geist, der aus E. M. Arndts Liedern und Schriften spricht, auf dem Boden der Aufklärung erwachsen sei, glaube ich dem Verfasser nicht. Der „Geist der Zeit" z. B. mutet an, wie die Schriften der alten Propheten, und durch viele seiner Lieder weht der Geist bibelgläubigen Christentums.

Nicht ganz selten kommen Unebenheiten im Stil vor, die in einem für Schüler bestimmten Buche sorgfältiger vermieden sein müßten. So S. 11 „der Ermordung durch die Volksmassen durch einen römischen Offizier entzogen, wurde Paulus nach Cäsarea gebracht," S. 55: „Luther . . . lernte die lateinische Sprache beherrschen, besonders geschickt wurde er im öffentlichen Disputieren . . Doch hat er auch in Freundeskreisen die Musik nicht vergessen" statt „er hat auch die Musik nicht vergessen und pflegte sie in Freundeskreisen"; S. 56 „auch fühlte Luther mit seinem Gott sich versöhnt" statt „auch fühlte sich Luther mit seinem Gott versöhnt"; ebendort in der Anmerkung schwebt der indirekte Satz „damit habe sich ihm die Pforte des Paradieses erschlossen" in der Luft, S. 62 wirkt in dem Satze: „Hutten und Sickingen sind auch, da sie zum Schwerte griffen, zugrunde gegangen, während Luthers Geistesschwert unbesiegt Siege errang". das ‚auch' sinnstörend, S. 90 ist in dem Satze „die Richtung, die das alte Episkopalsystem befürwortet und welche Nationalkirchen . . . angestrebt hatte. wurde ganz zurückgedrängt," das ‚welche' hart. — Einzelne sinnstörende Druckfehler sind stehen geblieben.

Es wäre zu wünschen, daß diese Mängel bei einer neuen Auflage beseitigt würden. Im übrigen ist das Buch eine tüchtige Leistung und kann empfohlen werden.

Bischoff, O., Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche für evangelische Schulen. Vollständig umgearbeitet und fortgesetzt von D. Dr. G. Buchwald. 17. Auflage. Leipzig 1907. J. Tr. Wöller. Vorwort und Einleitung. VIII u. 141 S. kl. 8°. 1 M.

Das Buch scheint mir, da es ganz auf griechische und lateinische Quellenzitate verzichtet, auch nicht immer den genetischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Paragraphen wahrt, mehr für Mittelschulen und Lehrerseminare als für höhere Schulen berechnet, bietet aber einzelnes Wissenswerte, was sich in anderen so kurzen Abrissen der Kirchengeschichte nicht so vollständig zusammenfindet und kann daher hier und da auch dem Lehrer an höheren Schulen einen guten Dienst leisten. Daß jedoch bei der Behandlung der evangelischen Kirche in der Neuzeit Männer wie Herder und Schleiermacher überhaupt nicht erwähnt werden, ist ein offenbarer Mangel für alle Schulen. Ein grober Irrtum ist die Behauptung S. 17, daß „in Nicäa 325 das apostolische Glaubensbekenntnis durch ausführliche Zusätze zu dem nicänischen Bekenntnis erweitert wurde". „Betrachtungen über sich selbst" ist eine ungeschickte Übersetzung des Titels der Schrift des Kaisers Markus εἰς ἑαυτόν. Kindlich klingt S. 118 der Satz: „Nicht bloß der König, sondern auch der liebe Gott wurde abgesetzt und an die Stelle Gottes die Göttin der Vernunft erhoben." Mehrfach kommen sehr lästige Wiederholungen vor, so S. 14 „Und diese Verfolgung dauerte gegen 10 Jahre", und zehn Zeilen weiter „Zehn Jahre hatte die furchtbare Verfolgung gedauert." Stilistisch läßt das Buch viel zu wünschen übrig. Otto Schröders Buch „Derselbe" kennt der Verfasser offenbar nicht; dies unglückselige Pronomen kommt recht häufig an falscher Stelle vor. So S. 12 „Origenes setzte durch seine tiefen Fragen oft seinen Vater Leonidas in Verlegenheit. Als derselbe ins Gefängnis

geworfen wurde . . . .“ S. 4 fangen von vier aufeinanderfolgenden Sätzen drei mit „Als“ an. S. 14 heißt es: „Diokletian zog sich, vom Fluch der Christen beladen, ins Privatleben zurück“ statt „mit den Flüchen“ u. a. Das Buch ist nicht sorgfältig genug gearbeitet und kann demnach nicht empfohlen werden.

Klein, Th., Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre. 4. Aufl. Gießen 1904. E. Roth. VI u. 88 S. 8°. Brosch. 0,50 M., geb. 0,60 M.

— —, Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. 2. verb. Aufl. Gießen 1906. E. Roth. VI u. 298 S. 8°. Brosch. 1,60 M., geb. 2 M.

Beide Bücher sind mit bildlichen Darstellungen von Schnorr von Carolsfeld geziert, das erste mit 42, das zweite mit 73, und mit einem Anhang versehen, der in dem ersten Gebete, Lieder, die zehn Gebote und die drei Artikel, in dem zweiten einen Abriß der Bibelkunde, Notizen über das Kirchenjahr und die Geographie des heiligen Landes nebst Ortsansichten und vier Karten enthält; das zweite Buch bietet außerdem im Anfang noch eine Sammlung von Gebeten, die geschickt ausgewählt sind.

Mit den Grundsätzen, die in dem Vorwort zu der Biblischen Geschichte für die ersten Schuljahre ausgesprochen sind, kann man sich durchaus einverstanden erklären. Es heißt dort u. a.: „Die Sprache muß einfach und möglichst biblisch sein. Zu vermeiden sind schwerverständliche Konstruktionen, sowie veraltete Redewendungen und Ausdrücke.“ Soviel ich sehe, sind diese Grundsätze auch befolgt. Wenn das doch überall im Religionsunterricht geschähe! Er wäre dann wirksamer und würde weniger mit Recht angefeindet. Die Geschichten sind mit richtigem Takt ausgewählt. So ist die für den Unterricht in den unteren Klassen nicht fruchtbar zu machende Richterzeit übergangen; von Moses zu Saul leitet der Verfasser mit folgenden kurzen Worten über: „Als Moses tot war, führte Josua das Volk Israel. Er eroberte das Land Kanaan, und die Kinder Israel wohnten daselbst. Später herrschten Könige über Israel. Der erste König hieß Saul.“ Die Geschichten des Alten Testamentes schließen mit Salomo ab, die des Neuen Testamentes mit der Ausgießung des heiligen Geistes. Die Bilder sind meist geeignet, die kindliche Phantasie in der richtigen Weise zu beeinflussen. Das Buch erfüllt meines Erachtens seinen Zweck sehr gut.

Das zweite Buch ist die Fortsetzung des ersten und ist für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule, sowie für die unteren Klassen höherer Lehranstalten bestimmt. Es kann ebenfalls durchaus empfohlen werden. Die Geschichten sind alle so bemessen, daß in einer Lehrstunde immer eine durchgenommen werden kann. Jeder Geschichte ist ein Lehrstoff aus Katechismus, Bibel und Kirchenlied beigegeben, zur verständigen Auswahl für den Lehrer, nicht etwa zum wahllosen Auswendiglernen. Mit Recht finden sich darunter auch weltliche Gedichte z. B. bei der Geschichte von Jakobs Betrug der schöne Vers: „Vor allem eins, mein Kind, sei treu und wahr, Laß nie die Lüge Deinen Mund entweih'n, Von altersher im deutschen Volke war Der höchste Ruhm, getreu und wahr zu sein.“ Auch der Inhalt des Anhangs verrät überall den erfahrenen Lehrer, der mit dem Herzen der Jugend Fühlung hat. Der Druck ist gut.

Marx, H. u. Tenter, H., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. III. Teil. Stufe der christlichen Welt- und Lebensanschauung. Obersekunda bis Oberprima. Mit 2 Abbildungen. Leipzig und Frankfurt a. M. 1907. Kesselringsche Hofbuchhandlung. VI u. 325 S. 8°. Geb. 2,75 M.

Dies Buch ist entschieden das beste Hilfsbuch für den Religionsunterricht der oberen Klassen, das ich kenne. Auf jeder Seite hat man die wohltuende Empfindung, daß hier gründliche wissenschaftliche Durchbildung und pädagogisch-didaktische Erfahrung sich zu schönem Bunde die Hand gereicht haben. Das Buch zerfällt in drei Hauptteile: 1. Das Evangelium Jesu Christi im apostolischen Zeitalter, 2. Kirchengeschichte, 3. Glaubens- und Sittenlehre. In einem Anhang sind die Bekenntnisschriften der evangelischen Kirche abgedruckt. Für einen ganz besonderen Vorzug halte ich es, daß im zweiten Hauptteil die Geschichte der christlichen Liebestätigkeit im Anschluß an das bekannte Uhlhornsche Buch weit mehr als bisher üblich war behandelt ist, ferner die eingehende Berücksichtigung der Stellung unserer Klassiker zur Religion und der neueren Entwicklung der Philosophie und der Naturwissenschaften. So muß die Kirchengeschichte behandelt werden, dann wird sie ein lebhaftes Interesse bei unseren Schülern erwecken. Auch die Mission kommt zu ihrem Recht. Die Ergebnisse der theologischen Forschung werden überall in sehr besonnener Weise mitgeteilt, so daß Andersdenkende kaum daran Anstoß nehmen können. Erfreulich ist es, daß auch die katholische Charitas S. 223—226 eine eingehende wohlwollende Behandlung erfährt. Sehr richtig und für weite Kreise sehr nötig ist die Anmerkung S. 168: „Die Unklarheit über das Wesen des viel mißbrauchten Begriffes ‚Glauben' ist noch heutigentags der eigentliche Krebsschaden des evangelischen Christentums." Die beiden Abbildungen, Raffaels „Disputa" und Kaulbachs „Reformationszeit" sollen dazu beitragen, dem Schüler das Verständnis für den charakteristischen Unterschied des Katholizismus und des Protestantismus zu erschließen.

Ich glaube, das Buch kann auch außerhalb der Schule viel Segen stiften und manchem Leser für die Aufgaben unserer Zeit das rechte Verständnis eröffnen.

Münster i. W. R. Gaede.

Resa, Fritz, Jesus der Christus. Bericht und Botschaft in erster Gestalt. Leipzig und Berlin 1907. B. G. Teubner. 8°. 111 S. 0,80 M.

Resa bietet hier ein Seitenstück zu seinen Liedern aus den Propheten. Die erzählenden Stücke der ursprünglichen Quellen, herausgeschält nach den Prinzipien der historischen Forschung, sind zum „Bericht", die Aussprüche Jesu ebenso zur „Botschaft" zusammengestellt in der Weise, daß jeder einzelne Abschnitt unter einer Überschrift ein in sich abgeschlossenes Ganzes darstellt. Für viele, die in unserer religiös wieder mehr interessierten Zeit zum Neuen Testament greifen mögen, um an der Quelle zu schöpfen, wirkt der Eindruck befremdend, daß doch auch in den drei ersten Evangelien sich schon viel zeitgeschichtlich Bedingtes, vor allem viel Mirakelglaube findet: Für solche ist es sehr wertvoll, eine Zusammenstellung der ursprünglichen Stücke vom Leben und der Lehre Jesu vor Augen zu haben. Allerdings steht dem Unternehmen die Schwierigkeit entgegen, daß gerade die

historische Forschung der letzten Zeit (ich nenne nur Wrede) die Annahme stark erschüttert hat, als könnten wir das Evangelium „in erster Gestalt" so sicher herausschälen, wie das z. B. auch v. Soden (vgl. Monatschrift V, 547) getan hat. Der Verfasser gibt auch zu, daß in den Einzelheiten hier vieles strittig ist. Aber abgesehen davon, bleibt sein Versuch doch verdienstlich, die ältesten Zeugnisse über Jesus uns vor Augen zu stellen und ihn selbst zu uns reden zu lassen. Daß bei den Aussprüchen Jesu oft die Zeilen abgebrochen sind, soll den Rhythmus der Ursprache markieren. Man könnte das Bedenken dagegen geltend machen, daß dadurch der Eindruck erweckt werde, als habe Jesus seine Verkündigung auch in der Form von Liedern gegeben.

Staerk, W., Neutestamentliche Zeitgeschichte. (Aus der Sammlung Göschen No. 325, 326.) I. Bdchen. 192 S., II. Bdchen. 168 S. Leipzig 1907. G. J. Göschen. geb. je 0,80 M.

Die beiden Bändchen bieten in gedrängter Kürze einen guten Überblick über den historischen und kulturgeschichtlichen Hintergrund des Urchristentums und über die Religion des Judentums im neutestamentlichen Zeitalter. Der erste Teil zeichnet ein Bild der politischen und kulturellen Entwicklung in der Zeit des Hellenismus und stellt die äußere Geschichte des Judentums bis auf Hadrian dar, das zweite Bändchen schildert die Zustände der jüdischen Kirche, deren Kenntnis für das Verständnis des Neuen Testaments so bedeutungsvoll ist. Zeitgeschichtliche Tabellen, ein geographischer Anhang, ein Abriß der Literaturgeschichte jener Zeit u. a. bieten zum Schluß gute Übersichten. Heutzutage, wo die wissenschaftliche Forschung über das Urchristentum so weite Beachtung findet, wird mancher beim Studium dieser oder jener Schrift auf politische, kulturhistorische oder religionsgeschichtliche Verhältnisse stoßen, die ihm ein Nachschlagebuch über Einzelheiten oder eine allgemeine Orientierung wünschenswert machen. Dazu sind die beiden Bändchen gut geeignet.

Bornemann, W., Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht in der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis. (Vortr. d. theol. Konf. zu Gießen, 26. Folge.) Gießen 1907. Alfr. Töpelmann (vorm. J. Ricker). 83 S. 1,80 M.

Der Vortrag faßt in vortrefflicher Weise alles zusammen, was in der letzten Zeit über das schwierige Problem verhandelt und geschrieben worden ist. In zahlreichen Anmerkungen wird auf die reichhaltige Literatur über die Frage Bezug genommen und dieser oder jener Punkt durch den Widerstreit der Meinungen weiter verfolgt. Die Einzelbemerkungeu erhöhen ebenso wie die Beilagen den Wert der Veröffentlichung für Pfarrer und Religionslehrer und gestalten sie für jeden, der sich mit der Sache beschäftigt, zum trefflichen Hilfsmittel.

Neue Pfade zum alten Gott. Herausgegeben von Pfarrer F. Gerstung. Freiburg i. B. und Leipzig, Paul Waetzel. 8°. Neun Bändchen gebunden zusammen 19,60 M. 4. Bändchen 3,20 M., 7. Bändchen 2,40 M., jedes andere 2 M.

1. Karl König, Gott. Warum wir bei ihm bleiben müssen. 154 S. o. J.

2. Ferd. Gerstung, Die Welt. An sich — für mich. 100 S. o. J.
3. Karl Neumaerker, Der Mensch. Wie er sich selber findet. 176 S. o. J.
4. Arno Neumann, Jesus. Wer er geschichtlich war. 206 S. 1904.
5. Alfred König, Jesus. Was er uns heute ist. 128 S. 1903.
6. Dietrich Graue, Die Religion des Geistes. Wie der Gebildete denkend zu ihr Stellung nimmt. 114 S. 1903.
7. Leonh. Ragaz, Du sollst. Warum dies Wort bestehen bleibt.
8. Günther Wohlfarth, Beten und moderner Mensch sein. Wie sich beides zusammenreimt. 172 S. 1902.
9. Otto Hering, Persönliches Christentum. Das Eine, was uns not ist. 1905.

Die Schriften führen uns in die großen Lebensfragen der christlichen Weltanschauung hinein. Ihr Zweck ist, die Erkenntnis wahrer Religiosität und Sittlichkeit unter den Gebildeten unses Volkes zu fördern und das unantastbare Recht dieser Geistesmächte gegenüber allen ihren Gegnern und Verächtern mit scharf geschliffener Waffe zu verteidigen. „Die Sammlung trägt bei völlig freier Entfaltung des Individuellen in den einzelnen Arbeiten doch den Charakter der inneren Einheitlichkeit. Man verspürt überall den Pulsschlag persönlichen Lebens; und es ist doch ein Geist, der diese Schriften durchweht. Die Verfasser eint die Begeisterung für die Aufgabe, Frömmigkeit und Sittlichkeit in ihrer Lebensnotwendigkeit, Herrlichkeit, Hoheit und Macht, damit aber zugleich die christliche Religiosität und Sittlichkeit in ihrer ganzen schlichten Größe zu erfassen und den Suchenden unserer Tage vor die Augen zu stellen.“ Es eint sie der freudige Glaube, daß in unserer Zeit, in der der Blick freier ward für das Große in seiner ursprünglichen Einfachheit, „auch das Evangelium wieder in seiner ganzen hehren Größe und erhabenen Einfalt begriffen werden und seine herzbezwingende Macht offenbaren“ werde. Die alten dogmatischen Geleise sind verlassen. Neue Pfade sollen gewiesen werden dem Geschlecht unserer Tage, aber nicht zu einem selbstkonstruierten Gott oder Jesus, wie so oft vorwurfsvoll gegen die moderne Richtung der Theologie gesagt wird, sondern zu dem alten Gott; d. h. was der bleibende religiöse Kern des überlieferten christlichen Glaubens ist, soll dem modernen Menschen nahe gebracht werden. Die Bedenken und Zweifel, die er vom Standpunkt der heutigen, durch die Fortschritte der naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Erkenntnis bestimmten Weltanschauung aus empfindet, werden freimütig und ohne Ausflüchte erörtert. Deshalb sind die Schriften allen nach Wahrheit und Klarheit Ringenden warm zu empfehlen. Ihre Tendenz richtet sich einmal gegen einen starren Buchstabenglauben, gegen die Macht des durch die bloße Tradition Geheiligten; der ehrliche Zweifler ist den Verfassern lieber als der gedankenlose Gewohnheitschrist, und der durch solche Geister entfesselte Sturm erscheint ihnen minder verderblich für die Kirche, als die träge Windstille. Dann aber auch gegen die Seichtigkeit eines naturphilosophischen Monismus, der sich über die Schranken der reinen Vernunft hinwegsetzt und auf dem Gebiet der religiös-sittlichen Werturteile aburteilend und negierend sich breit macht. Gegen diese Seite streitet trefflich die Schrift von Karl König: Gott, die den christlichen Gottesglauben vor dem an den Naturwissenschaften orientierten Denken zu rechtfertigen unternimmt. Sie handelt zunächst von dem Rechte des Glaubens überhaupt, des Glaubens, der der große Lebenswille der Seele ist. Die

Erfahrungen der um sich selber ringenden, sich selbst gestaltenden Menschenseele werden in das rechte Licht gesetzt gegenüber der rein verstandesmäßigen Erkenntnis. Dann wird der Gottesglaube erwiesen als eine normale und charakteristische Lebensbetätigung des Menschen, als eine Kraft seines geistig-sittlichen Wesens, als eine zum Bestand unserer Gattung gehörende und deshalb unverlierbare Ausrüstung der menschlichen Natur, ja als die Offenbarung unseres tiefsten Wesens selbst. Von hier aus steigt die Betrachtung schließlich auf zu dem Gottesglauben Jesu, und es wird klargestellt, was der christliche Gottesglaube, der Glaube an den Vatergott, für uns bedeutet.

In der zweiten Schrift behandelt F. Gerstung „die Welt an sich", d. h. als Inbegriff der reinen Kausalität, und „die Welt für mich", d. h. als Inbegriff aller Kausalität, insofern alle Kausalität teleologisch bestimmt ist, Weltbeurteilung unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit für ihre eigene Existenz und auch für die Geistesentwicklung des Menschen in der Richtung der Intelligenz und des Willens, der Religion und Sittlichkeit. Diese beiden Arten der Weltbetrachtung werden von vielen schmerzlich als unversöhnliche Gegensätze empfunden; der Verfasser will, indem er die Unzulänglichkeit der rein kausalen Auffassung dartut und das Recht der teleologischen aufweist, der Sehnsucht nach einer Kopf und Herz befriedigenden Weltanschauung dienen und zeigen, daß diese auch praktisch gegenüber der rauhen Wirklichkeit der Welt und des Lebens sich behaupten und bewähren läßt. Mit den von König und Gerstung behandelten Gegenständen berührt sich aufs innigste die Schrift von C. Neumaerker, deren Ausführungen unter die Gesichtspunkte gestellt sind: Wer bin ich? Wo komme ich her? Was soll, was will ich hier? Der Verfasser bringt mehr Einzelheiten der naturwissenschaftlichen Forschung, er nimmt mehr Bezug auf die reiche Literatur dieses Gebietes und ist in seiner Polemik gegen materialistische und monistische Behauptungen etwas schärfer. Das Streben nach Frische der Darstellung, die der ganzen Sammlung eigen ist, führt hie und da an die Grenze des bewußt Geistreichen. Arno Neumann, Jesus ist in dieser Monatschrift schon besprochen worden (V, S. 546). Die Ergänzungsschrift von Alfred König will die Bedeutung der geschichtlichen Persönlichkeit Jesu für das religiöse Suchen unserer Zeit dartun (vgl. Bousset, Arn. Meyer u. a.). Sie zeigt, daß nur der praktische Materialist in absolutem Gegensatz zu Jesus steht, daß aber der Mann „der modernen Weltanschauung" und der weltfreudige Kulturmensch trotz aller scheinbaren Anstöße ihm den höchsten Wert beimessen muß, wenn er nur sein wirkliches Wesen und Wirken recht verstehen will, und daß Jesus auch dem Menschen zum rechten Verhältnis zu Gott, zu sich selbst, zur Welt und zum Nächsten verhilft. Ausgehend von einer feinsinnigen Kennzeichnung des Wesens echter Religiosität und der Eigenart des modernen Menschen stellt Dietrich Graue die Religion des Geistes dar als Funktion des menschlichen und zugleich als Wirkung des göttlichen Geistes. Der Abschnitt, in dem der Verfasser die Eigenart der Sprache der Religion, wie sie der Ausdruck ihres inneren Wesens ist, belauschen lehrt, leistet ebenso wertvolle „Pförtnerdienste am Heiligtum", wie die Ausführungen über die Religion als persönliches Erlebnis. G. Wohlfarth weiß wohl, daß Beten und „moderner Mensch sein" sich für gar viele schlecht zusammenreimt. Aber er zeigt, daß das Gebet recht verstanden, d. h.

nicht als wunderhafte Beeinflussung des göttlichen Willens gefaßt, sondern als Atemholen der Seele in der Lebensluft, aus der sie stammt, begriffen, auch für den Menschen der Gegenwart Bedürfnis ist und von ihm als reale Macht seiner religiös-sittlichen Entwicklung erlebt wird, wofern Gott selbst ihm lebendige Realität ist. Den Abschluß der Sammlung bildet O. Herings „Persönliches Christentum", worin überaus wirkungsvoll der in allen Schriften anklingende Grundgedanke zum Ausdruck kommt, daß unsere Zeit ein heißes Verlangen nach persönlichem Erfassen und Verarbeiten der religiösen Werte innewohnt, das fernab liegt von allem dogmatistischen Wesen und durch die Überlieferung Geheiligten.

Unsere Primaner nehmen an dem geistigen Suchen unserer Zeit Anteil. Die „Neuen Pfade zum alten Gott" halte ich für trefflich geeignet, ebenso ihnen Berater zu sein in ihrem Ringen um eine Weltanschauung, wie den „Gebildeten unseres Volkes", die sich nach dem Vorwort die Sammlung als Leser wünscht. Der niedrige Preis ermöglicht jedem leicht die Anschaffung der empfehlenswerten Schriften.

Hess, W., Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Einführung in Wesen und Inhalt des Christentums für humanistische Lehranstalten. 3. Auflage. Tübingen 1907. J. C. B. Mohr. 8°. VIII u. 93 S. 1,40 M.

Die Grundsätze der Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre sind in der neuen Auflage beibehalten. Dem Bestreben, die Glaubenslehre vom breitesten kulturgeschichtlichen Boden aufzubauen, dienen zalreiche Zitate aus Schriftstellern alter und neuer Zeit. Unfruchtbarer Dogmatismus wird vermieden durch Zurückgehen auf die heilige Schrift. Die neuere theologische Wissenschaft wird offen und zugleich maßvoll verwertet. Nach einer religionsgeschichtlichen Einleitung ist für die Glaubens- und Sittenlehre der Reichsgottesgedanke zum leitenden Prinzip gemacht. Der Religionslehrer der Prima wird den Leitfaden für die zusammenfassenden und abschließenden Besprechungen gut verwerten können, wenn auch für preußische Anstalten wenigstens die Behandlung in dieser Vollständigkeit sich nicht durchführen läßt.

Rein, W., Religion und Schule. (Aus „Beiträge zur Weiterbildung der christlichen Religion". 5 M.) München 1905. J. F. Lehmann. 8°. 22 S.

Der erste Teil der Abhandlung bringt eine Kritik des evangelischen Religionsunterrichts, bei der manche oft gehörte Anklage wiederholt, manch gutes Wort gesagt wird. Viele Religionslehrer an höheren Schulen werden sich allerdings durch die Vorwürfe (u. a.: der Religionsunterricht bisher nur Übermittelung kirchlicher Lehrsätze, Einpauken von Pensen, nur Dogmatik, aller Psychologie Hohn sprechend) nicht getroffen fühlen. Sie werden auch in Erinnerung an recht erfreuliche Erfahrungen im Unterricht der Oberstufe nicht mit Rein einstimmen in das Urteil, daß, was nach dem vierzehnten oder fünfzehnten Jahre von Religion vordemonstriert werde, vom Geiste unserer Jünglinge ablaufe wie das Wasser vom Regenmantel. Aber der starke Beifall, den solche Kritik (auch wenn sie nicht von so berufener Seite herkommt) bekanntlich findet, beweist immerhin, daß der Schäden noch genug da sind, die „Bureaukratie und Hierarchie im Bunde miteinander" verschulden.

Auch der zweite Teil bietet manches Gute, so vor allem die Forderung eines historisch-genetischen Ganges des Unterrichts in den späteren Jahren. Für die ersten Jahre fordert Rein Wegfall des Religionsunterrichts in der Schule; dafür sollen Sagen und Märchen eintreten, wie er dies praktisch durchführt in Jena. Seinem Vorschlag stehen doch ernste Bedenken entgegen, ebenso seiner Befürwortung der Simultanschule. Er sagt selbst, daß später „alles Simultane in die Brüche" gehe. Das ist, wenn man sich nicht ideale Verhältnisse in Schule, Kirche und Elternhaus konstruiert, sondern die tatsächliche Lage berücksichtigt, auch in den früheren Jahrgängen der Fall.

Düsseldorf. R. Peters.

Heidrich, R., Christnachtsfeier und Christnachtsgesänge in der evangelischen Kirche. Nach den Akten der Konsistorien und der Überlieferung der Gemeinden. Göttingen 1907. Vandenhoeck & Ruprecht. 194 S. 8°. geh. 4,80 M.

Wenn in der Christnacht die Festglocken zur Mette rufen, dann eilt — so ist es von alters her Brauch in der katholischen Kirche — Alt und Jung, Groß und Klein dem in hellem Lichterglanze erstrahlenden Gotteshause zu, und die weiten Räume hallen wider von den zum Teil uralten Weihnachtsliedern, denen die Länge der Zeit nichts von ihrem Zauber und ihrer Wirkung auf die Menschenherzen hat rauben können. In vergangenen Jahrhunderten gehörte zur Weihnachtsfeier auch die dramatisch-liturgische Darstellung der Geburt des Heilandes, von der als älteste Probe das Freisinger Weihnachtsspiel aus dem 12. Jahrhundert uns erhalten geblieben ist. Was in der alten Kirche entstanden war, davon sind Reste in die evangelische Kirche übergegangen, und noch heute gibt es eine Anzahl evangelischer Gemeinden — der Verfasser zählt deren 167 innerhalb des Deutschen Reiches — in denen der Christnachtsgesang in Übung ist, oder doch bis ins 19. Jahrhundert in Übung gewesen ist. Angeregt durch die in der evangelischen Gemeinde seines Heimatsortes Fraustadt bestehende Feier hat der Verfasser es unternommen, durch Rundfragen bei kirchlichen Behörden und Privaten, durch Einsichtnahme einschlägiger Akten, Durchmusterung von Kirchengesangbüchern u. dgl. das weit zerstreute Material zu sammeln und zu einer übersichtlichen Darstellung der Christnachtsfeier und des Christnachtsgesanges in der evangelischen Kirche nach historischen und sachlichen Gesichtspunkten zusammenzufassen. Eine besondere Aufmerksamkeit ist dabei dem sog. Quempasgesange gewidmet (Das Wort „Quempas" gebildet aus den beiden Anfangssilben des lateinischen Weihnachtsliedes Quem pastores laudavere).

Das recht interessante Buch ist nach des Verfassers Absicht zunächst ein wissenschaftliches Buch. Aber „wer eine Sache wertvoll findet, der möchte doch gern auch praktisch wirken" (Vorrede); der Verfasser wünscht daher, „daß die alte Sitte der Christfeier und des Christnachtsgesanges zunächst erhalten bleibt, wo möglich sich weiter ausbreitet", wobei er auf die Mitwirkung der Schule und der Kirche sein Augenmerk richtet. Übrigens betrachtet der Verfasser seine Arbeit noch nicht als abgeschlossen, bittet vielmehr sowohl in der Vorrede wie auch im Texte selbst (S. 56) um weitere Zusendung von Christnachtsgesängen und von Berichten über

die Christnachtsfeier. Das veranlaßt mich auf einige Punkte hinzuweisen, die bei einer späteren Überarbeitung der Berücksichtigung empfohlen seien.

Auf Seite 2 sagt der Verfasser: „Der heilige Martin und der heilige Nikolaus sind dadurch mit dem Weihnachtsfeste in Verbindung gekommen, daß ihre Tage, der 11. November und der 6. Dezember, der Zeit vor Weihnachten angehören." Das klingt nicht sehr warscheinlich, zumal der 11. November und der 25. Dezember doch mehr als sechs Wochen auseinanderliegen. Die Sache erklärt sich vielmehr so, daß, wie manche anderen Feste der christlichen Kirche und wie das Weihnachtsfest selbst, so auch die Martins- und Nikolausfeier an bereits vorhandene germanisch-heidnische Feste und Gebräuche angeschlossen sind. Wenn die Frucht des Feldes eingetragen, der Wein gekeltert worden war, folgten die Dankesopfer für Odin; das geschah in den nördlichen Gegenden gegen das Ende des September (St. Michaelstag), in den südlichen im November (St. Martinstag). Der Nikolaus unserer Kinder mit dem Knecht Ruprecht im Gefolge ist wiederum kein anderer als der Gott Odin; aber er erscheint jetzt (6. Dezember) als Wintergott und ihm, zu dem alle Toten eingehen, wurden Kuchen aus Mehl und Honig, Äpfel und Nüsse, die sogenannten Totenopfer, dargebracht. Ganz im Gegensatze dazu wurde gegen den Jahresschluß, um die Zeit der Wintersonnenwende das „Erwachen der Sonne" gefeiert, und das ist es, was in unserem heutigen Weihnachtsfest noch anklingt. Daß diese verschiedenartigen Feste nach ihrem äußeren Verlaufe manche Übereinstimmungen zeigten und in ihren wenig mehr verstandenen Überbleibseln heute noch zeigen, braucht nicht aufzufallen; namentlich Umzüge und Umgänge durch die Fluren wurden zu verschiedenen Jahreszeiten in Verbindung mit dem religiösen Kultus veranstaltet.

Wenn der Verfasser S. 14 sagt, daß in der katholischen Kirche noch heute nicht, wie in der evangelischen Kirche, drei Weihnachtstage gefeiert werden, sondern nur einer, daß dafür aber am eigentlichen Weihnachtstage drei Messen gelesen würden, so ist das für den Zusammenhang, in dem es vorkommt, zwar ganz belanglos und bedarf daher hier keiner weiteren Erörterung; dagegen mag wenigstens die Bemerkung Platz finden, daß die gegebene Darstellung auf einer in mehr als einer Hinsicht schiefen und ungenauen Vorstellung des Verfassers von den tatsächlichen Verhältnissen beruht.

Eine etwas klarere Darstellung wäre bei einer Neuauflage dem Kapitel „Die Weihnachtslieder" (S. 23 f.) zu wünschen. Gleich im Anfange wird dem Leser der Gedanke nahe gelegt, als sei Luthers Lied vom Jahre 1524 „Gelobet seist du Jesu Christ" unter den Weihnachtsliedern der christlichen Kirche das älteste Kirchenlied gewesen, was der Verfasser gewiß nicht hat sagen wollen. Später werden den vom Verfasser seinem Thema gemäß ins Auge gefaßten „Christnachtsliedern" der evangelischen Kirche die „volkstümlichen Weihnachtslieder und Christnachtsgesänge" in der katholischen Kirche gegenübergestellt und daran Bemerkungen geknüpft, die der Leser um so mehr auf die „volkstümlichen Weihnachtslieder" mitbeziehen muß, als der Verfasser unmittelbar vorher die „Christnachtslieder" von den „geistlichen Volksliedern" der Weihnachtszeit unterschieden hat. Bei dieser Gelegenheit sei deshalb darauf hingewiesen, daß schon im Jahre 1167, als Erzbischof Christian von Mainz in der Schlacht bei Tuskulum mit dem Banner

voranstürmte, vom Heere das Lied „Christ, der du geboren bist" gesungen wurde; ferner, daß allein für das 15. Jahrhundert die Zahl der dem Weihnachtskreis angehörigen und auf uns gekommenen Gesänge sich auf beinahe Hundert beläuft, darunter auch das bekannte „Es ist ein ros entsprungen" und das von Luther zitierte „Ein Kindelein so lobelich ist uns geboren heut". Allerdings gehörten die vom Volke gesungenen deutschen Lieder damals so wenig wie heute zu der durch kanonische Vorschriften festgelegten Liturgie; aber nichtsdestoweniger wurden sie bei den sogenannten stillen Messen, bei Nachmittags- und Abendandachten und selbst während der von dem liturgischen Choral nicht in Anspruch genommenen Teilen des Hochamts gesungen, und wie es damals war, genau so ist es noch heute.

Für eine zweite Auflage wäre dem Verfasser zu empfehlen, den allgemeinen Teil seines Buches stofflich noch mehr zu verarbeiten und innerlich zu verbinden, statt ihn durch allzuviele Unterabteilungen (I, 1, A, B, C, a, b, c und dgl.) zu zersplittern.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Siecke, Ernst, Mythus, Sage, Märchen in ihren Beziehungen zur Gegenwart. Leipzig 1906. J. C. Hinrichssche Buchhandlung. 25 S. 8°. 0,50 M.

Der Verfasser zerlegt in seinem Schriftchen, dem Abdrucke eines Vortrags, seinen Vorwurf in drei Teile, die von den Beziehungen der Mythologie zur Wissenschaft, Kunst und Religion handeln sollen.

Der erste Abschnitt spricht kurz von der Entstehung der Mythen, die aus den Erfahrungen eines primitiven Zeitalters über die „zunächst unbegreiflichen und unbegriffenen Vorgänge der uns umgebenden Natur" abgeleitet werden. Daß die Mondsagen dabei „ein merkwürdiges Übergewicht" über alle andern behaupten, wird schon hier nachdrücklich hervorgehoben; vergessen aber ist, daß die für den primitiven Menschen und nicht bloß für ihn nicht minder als die der äußeren Natur unbegriffenen und unbegreiflichen Vorgänge seiner eigenen menschlichen Natur eine wohl noch viel wichtigere Quelle der Mythenbildung gewesen sind. Ausführlicher wird dann über das Verhältnis von Mythus, Märchen und Sage gehandelt. Für den Verfasser besteht zwischen diesen dreien „von Hause aus gar kein Unterschied. Ein solcher hat sich erst im Laufe der Zeiten herausgebildet". Es geschah das nämlich auf diese Weise, daß „diejenigen, in denen die handelnden Personen als Helden der Vorzeit erschienen und an die sich wirkliche historische Erinnerungen der Völker anlehnten, zu sogenannten Sagen wurden. Die, welche die Beziehung auf historische Vorgänge ganz fallen ließen, dabei aber scheinbar von einfachen Menschenkindern handelten, in eine niedere menschliche Sphäre hinabstiegen, hießen Märchen". Das sind Anschauungen, an denen die Entwicklung der Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten spurlos vorübergegangen scheint; aber auch J. Grimm, der ungefähr auf dem Standpunkte des Verfassers stand, hätte sich wenigstens wesentlich anders ausgedrückt.

Nachdem noch in sehr vager Weise ausgeführt ist, welchen Nutzen die literarische und historische Wissenschaft aus mythologischen Einsichten gewinnen kann, erörtert der Verfasser die Beziehungen von Mythologie und Kunst. Er nennt seine Ausführungen hier selbst „höchst oberflächliche und abgerissene Andeutungen",

und der Rezensent hat die Pflicht, diese Attribute zu unterstreichen. Man kann wirklich nicht oberflächlicher als hier geschieht über ein Thema sprechen, das, wo man es auch packt, in die Tiefen menschlichen Seins und Sinnens führen müßte.

Der ausführliche letzte Abschnitt handelt über das Verhältnis von Mythus und Religion. Ihr Verhältnis in der Gegenwart macht dem Verfasser berechtigte Bedenken, und er wirft in Hinsicht auf unseren Unterricht die ernste und wohl zu erwägende Frage auf, „ob es ein wünschenswerter Zustand ist, daß unsern Kindern in der Schule für Religionsunterricht die Unterweisung in jüdischer Mythologie in so ausgedehntem Umfange und in so scholastischer Weise geboten wird". Leider sind diese Ausführungen verquickt mit der aus anderen Schriften bekannten Leidenschaft des Verfassers, alle Mythen und Sagen auf den Mond zurückzuführen. Ob Zeus oder Herakles, Hera oder Danae, Adam oder Eva und selbst der Apfel am Paradiesesbaum: es ist der Mond und wiederum der Mond, der allen diesen und hundert anderen mythischen Gestalten zugrunde liegt. Einen Anhänger hat diese Theorie freilich bisher nicht gefunden und es steht zu befürchten, daß ihr auch die Ausführungen dieser Schrift keinen Gläubigen zuführen werden.

Golther, Wolfgang, Nordische Literaturgeschichte. 1. Teil: Die isländische und norwegische Literatur des Mittelalters. Leipzig 1905. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. Sammlung Göschen No. 254. 123 S. 12°. geb. 0,80 M.

Richard Wagners Werke haben dafür gesorgt, daß ein gewisses Interesse an altnordischer Literatur unter den Gebildeten Deutschlands immer rege blieb. Was von diesem Interesse erreicht wurde, waren aber doch im wesentlichen nur die Eddalieder und was mit ihnen zusammenhing; die Kenntnis der alten, wunderbar reichen und eigenartigen Prosaliteratur unserer nordischen Brüder blieb dagegen wesentlich den Germanisten vorbehalten. Es möchte das um so auffälliger erscheinen, als hier nicht nur Kunstleistungen vorliegen, die wohl um ihrer selbst willen eine lebhaftere Teilnahme verdienten. Ist es doch deutlich, daß gerade unsere literarische Gegenwart oder, richtiger vielleicht schon, die Literaturperiode, die wir soeben durchlaufen haben, eine tiefe innere Verwandtschaft aufweist mit dem scharfen Realismus nordischer Erzählungskunst und sichtbar genug haben ja durch Björnson und Ibsen sich auch direkte Fäden von dort unmittelbar zu uns herübergesponnen. In unseren Tagen erst scheint ein Umschwung eintreten zu wollen, da Männer wie Arthur Bonus sich mit leidenschaftlichem Eifer bemühen, lange Versäumtes nachzuholen. Da wird es doppelt willkommen scheinen, daß in dem vorliegenden Büchlein den größeren, eindringlichem Studium dienenden Werken von F. Jonsson und E. Mogk eine kurze populäre Darstellung der altnordischen Literatur zur Seite tritt.

Ihr Verfasser hat sich selbst seit Jahren um die Erforschung der alten Literatur Skandinaviens verdient gemacht; es versteht sich also, daß er überall zuverlässige Nachricht von den behandelten Erscheinungen gibt, wenn man sich auch in manchen schwierigen und umstrittenen Fragen anders entscheiden könnte als er getan. Seinen Stoff hat er nicht nach Perioden abgeteilt, sondern die einzelnen Gattungen werden für sich behandelt, sodaß drei Abschnitte, Eddalieder, die Skaldendichtung, die Sögur überschrieben, entstehen, unter welch letzterem Titel die Prosa überhaupt

begriffen wird. Im einzelnen ist wieder so verfahren, daß jedes Denkmal, im zweiten Abschnitte jeder Dichter für sich behandelt wird. Dabei pflegen gut geschriebenen kurzen Inhaltsangaben Bemerkungen über Zeit, Ort und sonstiges zur Kritik des Denkmals zu folgen.

Vielleicht wird man finden, daß der Verfasser in der Auflösung seines Stoffes ins einzelne zu weit gegangen ist; den zusammenfassenden Betrachtungen sollte etwas mehr Raum gegönnt sein. Die ästhetische Beschreibung und Wertung tritt überhaupt allzu stark hinter der philologischen Kritik zurück. Besonders ungern vermißt man eine Schilderung der geographischen, nationalen und kulturellen Grundlage, auf der diese Literatur sich aufbaut, aus der allein ihre Eigenart verstanden werden kann.

Frankfurt a. M. Friedrich Panzer.

Die lyrischen Meisterstücke von Johann Wolfgang von Goethe. In zwei Bänden. Mit Einleitung und Anmerkungen von Richard M. Meyer. Leipzig. Wilhelm Weicher. 12°. Je 142 S. kart. je 0,75 M.

Man muß dem feinsinnigen R. M. Meyer herzlich dankbar sein, daß er in einer so hübsch ausgestatteten und gefälligen Ausgabe zwei so interessante Bändchen für unseren Hand- und Hausgebrauch uns darbietet: Eine Auswahl aus dem Reichtum Goethescher Lyrik, die alles echt Lyrische sammelt und dafür die didaktischen Zutaten aussondert, die man (nach Goethes eigenem Vorgang) unter seinen lyrischen Gedichten zu finden gewöhnt ist. Ferner sind größere episch-lyrische Dichtungen fortgeblieben: der „Ewige Jude“ und „Hermann und Dorothea“; die Balladen dagegen, bei denen zu stark lyrischer Färbung die liedähnliche Form kommt, sind aufgenommen. Die Anordnung ist nicht chronologisch, wie die Harnacks, sondern in ästhetischer Absicht nach dem künstlerischen Gesichtspunkt geordnet, so daß Goethes Durchbildung zu lyrischer Totalität als Leitfaden seiner lyrischen Entwicklung erscheint. „So schreiten wir von gelegentlichen Einzelgedichten zu anwachsenden Sammlungen fort, erreichen in dem von Goethe selbst bewirkten Gedichtbuch die Höhe und gleiten durch spätere Gedichtreihen wieder zu den lyrischen Einzelergüssen der letzten Jahre herab.“ Die Anmerkungen beschränken sich auf das zum Verständnis durchaus Wesentliche. Wir können an ihnen lernen, was wir in der Schule bieten und was wir am besten nicht bieten. Denn gemeiniglich wird viel zu viel an unseren Dichtern heruminterpretiert und dadurch die Poesie unserer Jugend nicht gerade lieb und wert gemacht.

Ludwig, Albert, Schiller und die deutsche Nachwelt. Von der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien gekrönte Preisschrift. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 679 S. geb. 14 M.

Bei der Besprechung von Bergers Schillerbiographie in dieser Monatschrift habe ich S. 84, Jahrg. 1909 darauf hingewiesen, daß der Dichter, der Philosoph und der Historiker Schiller durch seine Prosa, seine Dramen, seine Balladen und seine reife Gedankenlyrik überall hin in die Welt der Deutschen seine fruchtbaren Anregungen getragen, daß er einen viel tieferen Eindruck auf die Nachwelt ausgeübt habe, als

wir uns gemeiniglich bewußt seien, daß wir heute Schiller in tiefster Seele tragen und oft nicht wissen woher und daß die Gedanken dieses Geistesgewaltigen in die zartesten Gefäße unseres nationalen Bildungsorganismus eingeströmt seien. Daß dem so ist und wie das so gekommen ist, weist uns Albert Ludwig in seinem Buche nach, das von der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien auf das Urteil von zwei so bedeutenden Männer wie Minor und Schönbach mit dem Preise gekrönt worden ist. Mit gutem und vollem Recht; denn diese Arbeit ist das Werk ungewöhnlichen Fleißes, einer beneidenswerten Arbeitskraft und der feinsinnigsten und zugleich großzügigsten Auffassungsgabe. Dabei ist es von einer Vielseitigkeit, die als erschöpfend bezeichnet werden kann.

Wir durchwandern mit dem Verfasser die letzten Jahrzehnte des achtzehnten und das ganze neunzehnte Jahrhundert, immer die Blicke auf Schiller und seine Werke gerichtet und auf die Kulturmission, die der Geist, der von ihnen ausströmt, zu erfüllen berufen ist. Es kommen trübe und frohe Zeiten, Zeiten des Niederganges und der Erhebung, Zeiten der Abkehr von Schiller und der liebevollen Zuwendung zu ihm, Zeiten, von denen wir sagen müssen, daß wir sie nicht verstehen, und Zeiten, denen unser volles Verständnis und unser ganzes Herz gehört.

Es ist nicht möglich, mit kurzen Worten dem Inhalt des Ludwigschen Buches gerecht zu werden, weil sich in jeder Zeit, die uns vorgeführt wird, die Urteile über Schiller vielfach kreuzen und entgegenstehen und einen ganz einheitlichen Grundzug nicht enthalten; aber die jedesmal herrschende und überwiegende Anschauung der einzelnen Zeitabschnitte weiß Ludwig uns mit gutem Geschick klar zu machen. So faßt er den Stand der Dinge bei Schillers Tode dahin zusammen, daß die Kritik dem Dichter zwar meist ohne rechtes Verständnis, aber auch ohne Übelwollen gegenüberstand, daß dafür der Dichter unter den Gebildeten, vor allem unter der akademischen Jugend ein großes und begeistertes Publikum besaß, daß aber sein früher Tod ihn mit einem Schlage dem Herzen der Deutschen näher brachte als irgendeinen Dichter jener oder früherer Zeiten. Die kriegerische Periode des ersten Jahrzehnts freute sich dann der vielen verwandten Töne, die Schiller anschlug, und Schiller vor allem löste in den Jahren der Not der patriotischen Begeisterung die Zunge. Dann kommt die Herrschaft der Romantik und mit ihr eine Zurückdrängung des Ansehens und des Einflusses Schillers. Das dauert bis gegen die Mitte der dreißiger Jahre, von wo ab dann, allmählich stärker und stärker werdend, wieder eine Reaktion zu seinen Gunsten einsetzt: die Zeit der politischen Knechtschaft bringt vor allem Schillers Jungfrau und Schillers Tell zu Ehren; die Zensur setzt gegen Schiller ein; die Hoftheater beteiligen sich an dem Kampfe gegen manche der Schillerschen Dramen; in den Kreisen der höher Gebildeten stellte Goethe mehr und mehr Schiller in den Schatten. Doch Hegel sorgte dafür, Schiller in seiner philosophischen Bedeutung wieder auf den gebührenden Platz zu stellen, und die dreißiger und vierziger Jahre taten das Ihre, Schiller wieder in den Mittelpunkt des deutschen politischen Denkens und Fühlens zu rücken. „Wenn die gebildete Jugend der dreißiger und vierziger Jahre sich als Vorkämpferin einer neueren, besseren Zeit der Freiheit und des Fortschrittes betrachtete, wenn sie dann von den Tagen des Hambacher Festes und des Frank-

furter Wachensturmes bis zu den akademischen Legionen des Jahres 1848 ein hervorstechendes und sicher eins der sympathischsten Elemente der Bewegungen dieser wilden Jahre war, so trug dazu nicht zuletzt bei, daß sie sich von früh an am Klange der Schillerschen Verse berauscht hatte und ihr dabei naturgemäß das der Zeit so besonders verständliche Freiheitspathos in Fleisch und Blut übergegangen war." Dann kommt die Abkehr des jungen Deutschlands von Schiller und der Ansturm gegen ihn, sowie die Angriffe der orthodoxen evangelischen Kirchenzeitung, der gegenüber der Liberalismus Schiller auf den Schild erhebt und die großen Tage von 1859 in Szene setzte, die zugleich das Präludium bilden zu den Ruhmestagen, da sich die Deutschen durchkämpften zu starker und einheitlicher Gestaltung. Und wiederum kommen schlimme Tage: der Schopenhauersche Pessimismus, die Fechnerische Ästhetik und die Angriffe Nietzsches setzen ein, um den gewaltigen Ansturm der Moderne vorzubereiten, der Schiller am liebsten gänzlich den Garaus gemacht hätte. Doch binnen kurzem wird's anders und das große Jubiläumsjahr 1905 mit der Begleitarbeit starker wissenschaftlicher Tätigkeit und Vertiefung zeigt uns, was für ein geistiger Reichtum in Schillers Werken wie altes Gold unvergänglich lagert. Das alles schildert uns Ludwig mit seltener Kunst: die Führer hüben und drüben läßt er zu Worte kommen, die Strömungen im Publikum sucht er darzustellen, die Schillerfeste zeigen uns das deutsche Bürgertum in seinen politischen, literarischen und religiösen Interessen, den Buchhandel, das Theater, die Stätten der Kunst und Wissenschaft läßt er Zeugnis ablegen, die Schillerbiographen, die Literaturhistoriker, die Philosophen, die deutsche Presse treten mit ein in die Äußerungen der Zeit, Vergleiche der Schillerverehrung zur Goethe- und Shakespeareverehrung werden gezogen, bis schließlich das Schlußkapitel, das Schillerrenaissance überschrieben ist, in vollen Akkorden alle die Klänge voll austönen läßt, die im Verlauf des Buches wiederholt angeschlagen sind.

Das Buch ist jedem Geschichtslehrer und jedem Lehrer des Deutschen aufs wärmste zu empfehlen; auch allen anderen Bildnern der Jugend ist es sehr nützlich zu lesen, und wenn unsere Primaner es kennen lernen, so wird es ihnen auch nichts schaden. Sie können daraus erfahren und beherzigen, an welchen Idealen sich ihre Väter und Großväter zu ihrem Glücke und zu des Vaterlandes Erstarkung genährt haben.

Berlin. A. Matthias.

Wunderbare Reisen und Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen. Für die Jugend bearbeitet von Mitgliedern des Dresdener Jugendschriften-Ausschusses. Dresden-A., Weißegasse No. 5. Verlag Alexander Köhler. 75 S. 4°. 3,50 M.

Diese Münchhausen-Ausgabe ist allerdings teurer, als wir sie in unserer Kinderzeit hatten. Aber für das, was hier geboten wird, ist der Preis außerordentlich niedrig und kein Lob zu groß. Das Äußere des Buches ist künstlerisch vornehm und macht den Herausgebern, sowie dem Künstler William Krause, Dresden, und der Kunstanstalt von Meisenbach, Riffarth & Co. alle Ehre. Acht Vollbilder im frischen Vierfarbendruck, aber auch jede einzelne Randleiste entsprechen dem

übersprudelnden Humor des Inhalts. Für vorzügliche Schrift und ganz besonders gutes Buntdruckpapier ist mit Recht Sorge getragen worden. Auch der Text selbst ist in dieser neuen künstlerisch abgerundeten und für Kinder verständlichen Form ein Kunstdruck zu nennen. Wenn man das Buch durchblättert, bekommt man wieder Lust, sich in diese Abenteuer noch einmal zu vertiefen und damit die eigene Kindheit an sich vorüberziehen zu lassen. Solche Bücher bleiben ewig jung und machen selbst die Ältesten wieder frisch, besonders wenn auch das Auge seine Freude hat, wie es hier der Fall ist.

Hamburg. Karl Lorenz.

Wolf, H., Die Religion der alten Römer. Gütersloh 1907. C. Bertelsmann. 104 S. 8°. geh. 1,50 M. Gymnasial-Bibliothek (herausgeg. von Hugo Hoffmann). Heft 42.

In der Einleitung (S. 9—10) geht Wolf von der gegensätzlichen Entwicklung der griechischen und römischen Religion aus — dort qualitative Ausgestaltung der Götter, hier quantitatives Wachstum — und hebt sodann den Charakter der römischen Religion als Staatsreligion hervor. Demgemäß gliedert er seinen Stoff nach den drei Perioden der politischen Geschichte, der Zeit des Königtums, der Republik und des Kaiserreichs.

I. Die Königszeit behandelt er S. 11—31 und führt hier vor: A. die Sondergötter der einfachen Hirten- und Bauernreligion samt Penates, Lares, Genii, *di manes;* B. die auf Numa Pompilius zurückgeführte Einsetzung des Kultus der fünf alteinheimischen Gottheiten: Janus, Jupiter (nebst Juno), Mars, Quirinus, Vesta und die Einsetzung der wichtigsten Priestertümer; C. die unter den drei letzten Königen erfolgten sakralen Maßnahmen, namentlich die Erwerbung der Sibyllinischen Bücher gleichzeitig mit der Rezeption des Apollokultes und der Einsetzung des Priesterkollegs der (späteren) *decemviri sacris faciundis* für den bald mehr und mehr in Aufnahme kommenden griechischen Gottesdienst.

II. Der Besprechung der republikanischen Zeit (S. 32—61) schickt er die für mehrere Jahrhunderte maßgebende Unterscheidung zwischen *di indigetes* (einheimischen) und *di novensides* (neueingeführten Gottheiten), zwischen *ritus patrius* und *ritus graecus* und zwischen *intra pomerium* und *extra pomerium* (ob der Gott innerhalb oder außerhalb der alten Weichbildgrenze verehrt wurde) voraus. Er zerlegt diese Zeit in drei Abschnitte. A. Die Zeit bis zum zweiten Punischen Kriege bringt die Aufnahme neuer Gottheiten entweder italischer oder griechischer Herkunft. B. Die Hannibalische Not veranlaßt, da man mit den alten Sühnmitteln, die die eigene Religion an die Hand gibt, nicht mehr auszukommen vermeint, eine völlige Hellenisierung der römischen Religion im Götterbestande und im Kulte. C. Der Verfall der Religion (von 200—31 v. Chr.) wird herbeigeführt durch die zunehmende Völkerverschiebung mit ihren verschiedenen Kulten, gefördert durch die zersetzende Arbeit der griechischen Philosophie (des Euripides, Euhemeros) und beschleunigt durch die hundertjährige Revolution in Italien und den Unglauben der römischen Geistlichkeit selbst.

III. Die Kaiserzeit, die S. 63—103 behandelt wird, beginnt A. mit den an innerer Unwahrhaftigkeit leidenden Reformbestrebungen des Kaisers

Augustus, der in bewußter Absicht — vgl. auch E. Meyers Aufsatz über „Kaiser Augustus" in der Hist. Zeitschr. 1903 (Bd. 91) — die Staatsreligion mit Hilfe eines Stabes von Literaten (Varro, Livius, Dionys von Halikarnaß, Vergil, Horaz) zu einer Hofreligion umzugestalten sucht. B. Für die Zeit von Augustus bis Konstantin wird als charakteristisch die fortschreitende Religionsmischung und die Sehnsucht nach einer allumfassenden Gottheit, das Verlangen nach einer Weltreligion und das allgemeine Heilsbedürfnis hervorgehoben. 1. Weder die stoische, noch die neuplatonische und neupythagoreische (so zu schreiben!) Philosophie erhebt auf einen höheren Standpunkt, sondern schleppt den ganzen Ballast der Volksreligion weiter mit sich. 2. Außerdem nimmt das Eindringen der orientalischen Kulte überhand. a) Das Judentum entfaltet in der Diaspora eine gewaltige Propaganda. b) Der Isiskult mit seinen geheimnisvollen Ceremonien (nicht Cärimonien zu schreiben!) verbreitet sich von Ägypten aus über den Orient und dann auch nach Italien und Rom, genießt aber erst seit Vespasian kaiserliche Gunst und erfreut sich besonders bei der Damenwelt allgemeiner Beliebtheit. c) Der Mithrasdienst, dem Wolf, gestützt besonders auf die Arbeit von Cumont-Gehrich (1903), eine eingehendere Darstellung widmet, wird für das römische Weltreich im 3. und 4. Jahrhundert die Universalreligion unter dem Schutze des Kaisers: das Beispiel der buntesten Religionsmischung aller Zeiten. Auch das Christentum ist von ihr — nebenbei bemerkt — vielfach verzerrt und nachgeäfft. Wolf beschreibt des weiteren die Einrichtung eines Mithrastempels — in der Krypta das große Altarbild mit einer Darstellung des stiertötenden Mithras (siehe das Titelbild) — und die nur Männern zugänglichen Mysterien dieses Kultes mit ihren sieben Graden. d) Auch der Kaiserkult ist orientalischen Ursprungs. Anfangs erst nach ihrem Tode auf Senatsbeschluß als Divi konsekriert, sind die Kaiser seit Commodus schon bei Lebzeiten göttlich verehrt worden. C. Das Christentum tritt nun gegenüber dem Heidentum mit all seinen Religionen und Kulten in die Welt ein mit dem Anspruch, die absolute Religion zu sein. Es hat sich daher mit dem Judentum, der griechisch-römischen Religion, dem römischen Staate und der Philosophie auseinanderzusetzen und bleibt Sieger.

Es ist eine der wichtigsten Erscheinungen im Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums, deren Kenntnis der Verfasser mit diesem Büchlein — sowie mit dem gleichartigen über die Religion der Griechen (Gymnasial-Bibliothek Heft 41, besprochen in dieser Monatschrift VI., S. 542—546 (1907) von G. Schneider-Gera) — der studierenden Jugend vermitteln möchte. Seine Berechtigung trägt es also in sich selbst. Zumeist auf Wissowas ausgezeichnetem Werke über „Religion und Kultus der alten Römer" (J. Müllers Handbuch V, 4. 1902) fußend, gibt Wolf nun wirklich auch im großen und ganzen eine lichtvolle Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der religiösen Verhältnisse des römischen Volkes. Aber er bietet im wesentlichen eben nur Religionsgeschichte. Der Inhalt und die Form der Religion, d. h. also die Götterlehre und die Formen der Götterverehrung oder der Kultus, kommen dabei entschieden zu kurz. Während Wissowa in seinem Werke auf einen kürzeren historischen Teil, in dem er einen allgemeinen „Überblick über den Entwicklungsgang der römischen Religion" entwirft, einen fünfmal stärkeren besonderen systematischen Teil folgen läßt, worin er die

„Götterlehre", also die objektive Seite der Religion, und deren subjektive Seite, den „Kultus", in den verschiedenen Einzelerscheinungen, jedem einzelnen Punkte natürlich wieder, soweit möglich, in zeitlicher Folge nachgehend, betrachtet und zusammenstellt, verwendet Wolf auf die Kultformen, abgesehen von dem Mithraskult, der allein seine sechs Seiten erfordert, kaum ein Zehntel, auf die Götterlehre etwa ein Siebentel seines ganzen Buches: ein Mißverhältnis, das sich dadurch noch steigert, daß diese Fragen nicht etwa im Zusammenhange behandelt, sondern daß die Bemerkungen darüber vielmehr vielfach zerstreut oder auch den einzelnen historischen Abschnitten als „Zusätze" bloß lose angehängt werden. Schon die Wahl der Fassung des Themas „Die Religion der alten Römer" hätte dem Verfasser auf der einen Seite eine größere Vollständigkeit in dem, was die eigentliche Religion ausmacht, in der Götterlehre und im Kultus, nahe legen müssen, wobei dann die systematische Darbietungsweise unumgänglich war; auf der andern Seite erheischte dieser Umstand eine größere Beschränkung der Religionsgeschichte, die namentlich in der Behandlung der Grenzgebiete, wie der Literatur und Philosophie, in der Besprechung der Mithrasreligion, in den Ausführungen über das Christentum, ferner auch in den langen wörtlichen Zitaten aus Livius (auf S. 33, 34, 35, 38, 39, 41, 42—48, 49—50) ohne Schaden für das Ganze Platz greifen konnte. Für die Zwecke der Schule gar wäre beides meines Erachtens doppelt geboten, und dadurch würde die Klarheit und Übersichtlichkeit des Ganzen in jedem Falle nur gewinnen. Die Ausführungen über die christliche Religion, die fast ausschließlich auf den Arbeiten Harnacks zur Urgeschichte des Christentums beruhen, vertreten zudem Ideen, denen weite Kreise nicht zustimmen können. Fast jeder Satz bedürfte hier der einen oder andern Einschränkung, um allen christlichen Auffassungen gerecht zu werden. Wenn es schon zweifelhaft erscheinen kann, ob diese rein theologischen Fragen überhaupt hierher gehören, soviel steht sicher fest, daß sie in einem Schulbuche in dieser einseitigen Richtung und in einer für den Standpunkt des Primaners mehrfach zu philosophischen Fassung nicht vorgetragen werden durften. Zum Schlusse möchte ich noch bemerken, daß man neuerdings wieder die Herleitung des Wortes „Religion" von religere, „rücksichtlich beachten" (schon bei Gell. 4, 9, 1) — also „die beachtende Rücksichtnahme", nämlich auf die Gottheit — der von Wolf beliebten Herleitung von relegare vorzuziehen scheint.

Paderborn. Th. Grobbel.

Falkenberg, Wilhelm, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Methoden und Lehrpläne für den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten und Fachschulen. Der Privat- und Selbstunterricht und der Aufenthalt im Auslande. Cöthen 1907. Otto Schulze. Mit Vorbemerkung und Einleitung. 108 S. 8°. geh. 1,25 M.

In zehn Kapiteln stellt Falkenberg, der sich als Lehrer für französische Sprache einschließlich der Handelskorrespondenz an den Unterrichtsanstalten des Vereins „Merkur" in Nürnberg zu erkennen gibt, die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts dar, um weiteren Kreisen die noch fehlende Aufklärung über die Reformbewegung und über die Fortschritte auf diesem Unterrichtsgebiet zu bringen.

Sodann möchte er Lehrern und Lehrerinnen mit seminaristischer Bildung ein brauchbares Hilfsmittel bei der Vorbereitung zur Prüfung bieten. Rein praktischer Natur ist, wie der Titel schon andeutet, der letzte Teil. In ihm finden wir nützliche Ratschläge für alle möglichen Unterrichtsarten, Besprechungen der gangbarsten Lehrbücher mit Heranziehung der bekannten Literatur über den Aufenthalt im Ausland, über Ferienkurse und dgl. Im Interesse der didaktischen Zwecke hätten wir im ersten Kapitel „Kurzer Abriß der Geschichte der beiden Sprachen“ gern einen Hinweis auf die allerwichtigsten ältesten Sprachdenkmäler gesehen. Es schließt sich an eine objektive Kritik der einzelnen Methoden seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, als die neueren Sprachen erst durch die Begründung der Realschulen Beachtung fanden; so der Methoden von Meidinger, Seidenstücker und ihres wichtigsten Bearbeiters Plötz (!!) und weiter bis zu Berlitz. In dieser Charakteristik folgt der Verfasser teils eigenen Erfahrungen, teils den Ansichten hervorragender Schulmänner. In der Überzeugung, daß der sich auf extremen Bahnen bewegende Reformunterricht nie für Schüler und Lehrer gleichmäßig erfreuliche Resultate erzielen kann, befürwortet er die vermittelnde Methode, die gegenwärtig die verbreitetste sei, auch schon deshalb, „weil die Lehrpläne sie zur Voraussetzung haben“. Unangenehm redselig wird Falkenberg in manchen seiner Ausführungen, so wenn er sich gegen die Auswüchse des Privatunterrichts wendet, der von Unfähigen oder Unbefugten erteilt wird. Diese Heranziehung humoristisch wirkender, ganze Seiten füllender Beispiele — und bisweilen in einem wenig einwandfreien, mit zahlreichen Fremdwörtern versetzten Stil — bleibt in einem Buche, das Anspruch auf Wissenschaftlichkeit macht, besser fort. Das Ganze ist nach Inhalt und Sprache recht populär gehalten (man vergleiche das über Phonetik Gesagte); es ist, um Bekanntes heranzuziehen, etwa nicht auf eine Linie zu stellen mit den aus dem Ende der achtziger Jahre stammenden kleinen Encyklopädien des französischen und englischen Unterrichts von Rektor Otto Wendt. Die Absicht Falkenbergs, der nichts Neues bringen will und kann, den Bedürfnissen derjenigen entgegenzukommen, die vom Studium der größeren Werke absehen müssen, ist löblich. Diesen wird das Büchlein die gewünschten Dienste tun.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Hansen, A., Haeckels „Welträtsel“ und Herders Weltanschauung. Gießen 1907. A. Töpelmann. 40 S. 8°. 1,20 M.

Eine vorzügliche Studie des Gießener Botanikers. Sie bietet auf der einen Seite eine scharfe, ja vernichtende Kritik Haeckels und auf der andern versucht sie mit Erfolg das Interesse für Herder wieder zu erwecken, und das ist in der Tat ein sehr dankenswertes Unternehmen; denn wenn man sich an den großen Geistern der Vergangenheit bildet, so wird man um so besser die kleinen Geister der Gegenwart durchschauen. Hansen hat wahrlich recht, wenn er urteilt, „daß Herder um so viel höher steht als die modernen ‚Monisten‘, als er bescheidener ist als sie“. Die Lektüre dieses Schriftchens ist eine Erquickung, zu bedauern ist nur, daß der Verlag seinen Preis nicht auf die Hälfte ansetzte, damit es eine weite Verbreitung finden kann.

Bölsche, Wilhelm, Die Schöpfungstage. Umrisse zu einer Entwicklungsgeschichte der Natur. Mit 10 Bildern. Dresden 1906. Karl Reißner. 88 S. 8°. 2 M.

Bölsche gehört wegen seines einschmeichelnden Stils und seiner lebhaften Phantasie zu den beliebtesten Schriftstellern der Gegenwart. Oft muß man sich wundern, daß er mit seiner mystisch-pantheistischen Neigung begeisterter Anhänger Haeckels ist; es will uns scheinen, als ob er nicht dahin gehörte. Das zeigt uns auch obiges Buch, in welchem er eine dichterisch ausgeschmückte Entwicklungsgeschichte des Weltalls gibt im Anschluß an die — biblische Schöpfungsgeschichte. Im Grunde genommen kann es wohl für letztere kaum eine bedeutsamere Ehrenrettung geben als dieses Zeichen der Zeit. Eigentlich braucht man in diesem Buch nur an geeigneter Stelle einige Hinweise darauf einzuflechten, daß es Gottes Wille ist, der diese Welt ins Dasein rief, und jeder Christ kann es getrost unterschreiben. Das gibt zu denken.

Jahrbuch der Naturwissenschaften 1906—1907. 22. Jahrgang. Herausgegeben von M. Wildermann. Freiburg 1907. Herdersche Verlagsbuchhandlung. XII u. 484 S. gr. 8°. 6 M., geb. 7 M.

Wir möchten die Anschaffung dieses bekannten und schon lange weitverbreiteten Jahrbuchs für jede Lehrerbibliothek lebhaft empfehlen. Hier findet der Fachlehrer kurze Berichte über die wichtigsten neuen Ergebnisse auf allen Gebieten der Naturwissenschaft. Dem Buch sind außerdem beigegeben: ein Überblick über die Himmelserscheinungen des nächsten Jahres, ein Totenbuch und ein sehr dankenswertes ausführliches Namen- und Sachregister. Wer die ganze Reihe der Bände dieses Jahrbuches besitzt, kann mit Hilfe dieser guten Register leicht die wichtigste Literatur über eine in Rede stehende Frage finden.

Godesberg. E. Dennert.

Poincaré, L., Die moderne Physik. Übertragen von Privatdozent Dr. M. Brahn und Dr. B. Brahn. Leipzig 1908. Quelle und Meyer. 268 S. 8°. geh. 3,80 M. geb. 4,40 M.

Das Werk erreicht nicht die Bedeutung der von dem gleichnamigen Institutsmitgliede herausgegebenen Arbeiten,*) aber es hat vor diesen letzteren doch den großen Vorzug, daß es wegen seines leichtverständlichen Inhaltes und der Materie, die es behandelt, einem größeren Leserkreis angepaßt ist, als die naturphilosophischen Gedankengänge, die sich in Henri Poincarés Werken finden. In überaus klarer und eleganter Darstellung gibt der Verfasser des hier vorliegenden Buches einen Einblick in die modernen Anschauungsweisen der Physik, die um so deutlicher und

*) Poincaré, Henri, Wissenschaft und Hypothese. Autorisierte deutsche Ausgabe mit erläuternden Anmerkungen von F. und L. Lindemann. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. geb. 4,80 M.

Poincaré, Henri, Der Wert der Wissenschaft. Ins Deutsche übertragen von E. Weber. Mit Anmerkungen und Zusätzen von H. Weber, Professor in Straßburg. Ebenda geb. 3,60 M.

lichtvoller sich zeigen, als sie hier stets als Entwicklungsstadien eines historisch gewordenen und immer noch werdenden Forschungsprozesses erscheinen. So behandelt L. Poincaré in anregendem Plaudertone die verschiedenen, zu immer größerer Genauigkeit entwickelten physikalischen Messungsmethoden und die Hauptprinzipien der Physik, um dann durch eine Darlegung der neuesten Anschauungen über die Theorie der Lösungen, der elektrischen Erscheinungen bei Gasen und die Beziehungen zwischen Materie und Äther die Gebiete zu durchwandern, die dem Nichtfachmanne noch naturwissenschaftliches Neuland sind, und die er in sein bisheriges physikalisches Wissen kaum schon einzuordnen vermochte. Die gewandte Darstellungsweise, die ohne Anwendung mathematischer Hilfsmittel und ohne Eingehen auf Einzelheiten, die für das Verständnis entbehrlich sind, von den Grundtatsachen ausgeht und einen geschichtlichen Aufriß von dem gibt, was die moderne Physik beschäftigt, erinnert sehr an Ostwalds Richtlinien der Chemie. Die Übersetzung ist gut, ebenso die Ausstattung.

Berlin. J. Norrenberg.

IV. Vermischtes.

Ein internationaler Neuphilologentag in Paris soll, wie vielleicht den meisten deutschen Philologen schon bekannt geworden ist, vom 14. bis 17. April d. J. stattfinden, und zwar in den Räumen der Sorbonne, veranstaltet von der *Société des Professeurs de Langues vivantes de l'Enseignement public*. Immerhin möchte ich durch Hinweis an gegenwärtiger Stelle mit dazu beitragen, daß diesem *Congrès International* von seiten der deutschen Fachleute möglichste Beachtung geschenkt werde. Einen gewissen internationalen Charakter haben ja schon die deutschen Neuphilologentage allmählich erhalten, und von Ausländern haben gerade Franzosen besonders lebhaft teilgenommen. Es ist schon deshalb erwünscht, daß der Gegenbesuch von deutscher Seite numerisch nicht zu schwach ausfalle. Um so mehr aber, als die Pariser Tagung ausdrücklich als eine internationale veranstaltet ist und als voraussichtlich andere Länder eine starke Teilnehmerschaft stellen werden. Für wie viele hat Paris immer eine starke Anziehungskraft!

Für die Anmeldung eines in Vortrag oder These zu behandelnden Themas ist es jetzt allerdings schon zu spät; das mußte nach dem Rundschreiben bis zum 15. Februar geschehen. Aber es muß ja auch viel mehr Hörende als Redende geben. Von den drei für die Verhandlungen gebildeten Sektionen wird die erste die Frage der Lehrerbildung behandeln, und zwar die „literarische und philosophische" Vorbildung, die philologische und die „professionelle", d. h. also pädagogisch-didaktische. Die zweite Sektion ist den Fragen der Lehrpläne und Methode gewidmet und wird diesmal wesentlich die große Frage der Behandlung der Grammatik erörtern. Die dritte beschäftigt sich mit der Erlernung lebender Fremdsprachen außerhalb des regelmäßigen Schulunterrichts, sowie mit der später folgenden Fortbildung.

Einzusenden ist an *Monsieur Dupré, Professeur au Lycée Montaigne, Trésorier du Congrès, 52, boulevard de Vaugirard, Paris* der sehr mäßige Betrag von 10 frcs, wofür unter anderm der gedruckte Bericht geliefert wird. Unter anderm: denn auch Festlichkeiten sind in Aussicht gestellt. Ich glaube wirklich, man darf zur Teilnahme ermutigen.

Berlin. W. Münch.

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 5. Juli bis 24. Juli ein **Ferienkursus** (XVI. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Privatdozent Dr. Baesecke), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Montgomerie), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte

Prof. Bernheim), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Starke), Biologie (Prof. Kallius), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald" zu erhalten.

V. Sprechsaal.

1. Zu Xen. Mem. 3, 5, 9 vgl. Juliheft, S. 414.

Herr Prof. Schliack scheint mir das Richtige gefunden zu haben, indem er erkannte, daß ἀκούειν mit dem Infinitiv hier in dem Rufe stehen bedeutet. Eins jedoch erregt Bedenken, ἀναμιμνήσκω mit doppeltem Akkusativ der Person; deshalb ist ἀκηκοότας nicht als appositives Partizip zu fassen, sondern prädikativ zu ἀναμιμνήσκοιμεν zu konstruieren: wenn wir sie daran erinnerten, daß ihre Vorfahren in dem Rufe stehen, sehr vortrefflich gewesen zu sein. — Im übrigen bemerke ich, daß es doch ein wesentlicher Unterschied ist, ob jemand sagt: ich erinnere euch, daß eure Vorfahren trefflich gewesen sind, oder ich erinnere euch daran, daß ihr (von Jugend auf von Eltern, Lehrern, Rednern und Dichtern) gehört habt, sie seien trefflich gewesen; im letzten Falle läßt er sich aus dem Spiele und beruft sich auf Autoritäten, das ist wirksamer und objektiver; dadurch wird aber das Gehörte nicht ohne weiteres als „bloßes Gerede" hingestellt, sondern der Redner sieht von seiner Person ab und überläßt die Verantwortung für die Behauptung anderen; deshalb ist auch der Infinitiv nach ἀκούω in diesem Falle berechtigt. Vgl. ἰδεῖν γὰρ ἐπεθύμει (Ἀστυάγης Κῦρον), ὅτι ἤκουε καλὸν κἀγαθὸν αὐτὸν εἶναι. Xen. Cyr. 1, 3, 1.

2. Weber, Demokrit Bd. 9, S. 22 liest man, Anaximandrides habe in dem Verse des Euripides ἡ φύσις ἐβούλεθ', ἥ νόμων οὐδὲν μέλει das Wort φύσις in πόλις geändert und sei deshalb zum Tode verurteilt worden. Woher stammt diese Behauptung?

3. In einem Übungssatz, der einer griechischen Quelle entnommen zu sein scheint (v. Bamberg, Übungsbuch II, S. 36), wird der Ausspruch diem perdidi dem Kaiser Trajan zugeschrieben. Woher stammt die Angabe? Vielleicht findet man Auskunft in dem Kommentar des Casaubonus zu Sueton (Titus 8).

4. In der deutschen Kunstgeschichte von H. Knackfuß (Velhagen & Klasing) Bd. I, S. 548 findet sich unter dem Bilde des Kurfürsten Friedrich des Weisen von Dürer die Abbreviatur: B. M. F. VV. Wie ist sie zu deuten?

5. Auf einem Silberstück des Königreichs Westfalen in der Größe eines Talerstückes steht auf der einen Seite Jérôme Napoléon, auf der andern: König von Westfalen FR. P. R. Was bedeuten die letzten Worte?

6. In Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik (2. Aufl. von Dr. Wichard Lange) Bd. III, Köthen 1870, S. 368 steht: Meine Bibliothek soll aus dem dreifachen Buche Gottes bestehen. Was ist damit gemeint?

Herford i. Westf. Ernst Meyer.

Herr Professor Dr. Bünger-Görlitz schreibt:

In dem Aufsatze: „Die Überbürdung auf der Mittel- und Unterstufe der höheren Lehranstalten und die Mittel zu ihrer Abhilfe" fordert Herr Direktor Professor Dr. Borbein, daß die Lehrpläne unserer höheren Schulen mehr den Bedürfnissen der Schüler angepaßt werden, die mit dem Einjährigen die Anstalt verlassen.

Er begründet dies damit, daß von 100 Schülern auf den Gymnasien nur 20, auf den Realgymnasien nur 13, auf den Oberrealschulen nur 5, auf allen höheren Schulen zusammen nur 14 den oberen Klassen angehören; denn wo fände sich sonst im Staatsleben ein Beispiel dafür, daß 86 Menschen sich richten nach 14, oder gar 95 nach 5 vom Hundert?

Diese Darstellung zeigt die tatsächlichen Verhältnisse in falschem Lichte. Wenn von der Gesamtzahl der Schüler 14 % den Oberklassen angehören, so rücken doch von den mittleren und unteren Klassen nachher etwa ebensoviel in die oberen Klassen, wie das bisher der Fall war, d. h. zu den 14 % müssen wir noch zweimal 14% zurechnen, so daß also nur 58 Schüler sich nach 42 vom Hundert zu richten haben.

Für die Gymnasien insbesondere, wo nach Borbein 20 % in den Oberklassen sich befinden, würden noch zweimal 20 aus den Mittel- und Unterklassen aufrücken und Borbeins Forderung bedeuten, daß die 60 Besten sich nach den 40 Schlechteren richten.

Aber auch diese Zahlen sind noch zu tief gegriffen, da die folgenden Jahrgänge stärker zu sein pflegen als die vorhergehenden, also den jetzigen Mittel- und Unterklassen nach drei bzw. sechs Jahren stärkere Oberklassen entsprechen werden, als die jetzigen sind; das gilt schon für die Gymnasien, ganz besonders aber für die Oberrealschulen.

Nebenbei sei bemerkt, daß durch die Einrichtung der Realschulen doch schon erheblich den von Borbein vertretenen Wünschen entgegengekommen ist.

Dazu bemerkt Herr Direktor Dr. Borbein-Altona:

Herrn Professor Bünger bin ich dankbar für seinen Hinweis auf einen von mir begangenen statistischen Fehler. Doch glaube ich, daß auch die Multiplizierung mit drei nicht zum Ziele führt. Die Frage, wieviel Prozent der die Unter- und Mittelstufe besuchenden Schüler Nutzen ziehen aus der Oberstufe, ist, namentlich wenn man dabei an das Bestehen der Reifeprüfung denkt, sehr viel verwickelter, als es auf den ersten Blick scheint, und läßt sich mit dem im Zentralblatt und sonst gedruckt vorliegenden statistischen Material wohl überhaupt nicht genau beantworten. Im übrigen weise ich darauf hin, daß ich bei der Abfassung

meines Aufsatzes durchaus von inneren Gründen ausgegangen bin und die kurze statistische Erörterung über die Zahlen der Schüler auf den verschiedenen Stufen der höheren Lehranstalten erst angestellt habe, nachdem alles Vorhergehende druckfertig niedergeschrieben war. Es kommt ihr für die ganze Frage der Überbürdung nur eine nebensächliche Bedeutung zu.

Herr Oberlehrer Dr. Fr. Bender-Cöln schreibt:

Im ersten Hefte dieses Jahrganges der Monatschrift wendet sich Herr Prof. Türk S. 26—29 mit Recht gegen den alten Brauch, die Resultate der Versetzungskonferenzen am letzten Tage in der Aula bekannt zu geben. Den von ihm angeführten Gründen wird wohl billig kein einsichtsvoller Schulmann widerstreiten. Im übrigen steht es mit jenem Brauche gottlob nicht so schlimm, wie er anzunehmen scheint; jedenfalls ist, soviel ich weiß, hier in Cöln seit langem mit jenem Verfahren gebrochen, wenn es überhaupt je in Übung gewesen ist; auch habe ich von anderen rheinischen Anstalten nie etwas derartiges gehört. Vielleicht dürfte es angebracht sein, einmal kurz den hier seit langem üblichen Modus zu skizzieren, mit dem auch Herr Türk wohl einverstanden sein dürfte.

An den meisten hiesigen höheren Schulen treten nach Ablauf der Hälfte des Tertials die Fachlehrer unter dem Vorsitz des Direktors zur sog. „Mittelkonferenz" zusammen, so ganz besonders auch im letzten Tertial. Einige Tage vor deren Beginn teilen die Lehrer der einzelnen Klassen dem Ordinarius mit, in welchen Fächern die Schüler nicht auf dem Standpunkt der Klasse stehen. Das Gesamturteil über die Leistungen wird dann in der Konferenz festgestellt und so auch zur Kenntnis des Direktors gebracht, der auf diese Weise auch immer hinreichend über die Schüler unterrichtet ist. In wenigen Minuten ist dank der vorhergehenden Orientierung des Ordinarius die Sache erledigt; es heißt einfach nach Namensnennung: guter, genügender Schüler — bzw. mangelhaft oder schwach in dem und jenem Fache. In letzterem Falle wird bemerkt, ob der Rückgang in den Leistungen auf Mangel an Fleiß oder sonstige Gründe, wie Krankheit, häusliche Verhältnisse usw., zurückzuführen ist. Gerade diese Aussprache schützt manchen Schüler vor wenn auch nicht gewollter ungerechter Beurteilung. Die Eltern der schwachen Schüler erhalten dann ein Formular etwa folgenden Inhalts zugestellt:

„In der heutigen Konferenz stellte sich heraus, daß Ihr Sohn (folgt Name und Klasse) in (folgt Fach) nicht auf dem Standpunkt der Klasse steht — sowie daß er es an dem nötigen Eifer fehlen läßt." (letzteres im Bedarfsfall durchstrichen.)

Der Ordinarius.

Im dritten Tertial tritt bei dem Formular hinzu:

„Voraussichtlich (möglicherweise) wird er Ostern die Versetzung nicht erreichen."

Es liegt auf der Hand, daß so den Eltern rechtzeitig Gelegenheit zur Rücksprache mit den Lehrern geboten wird, und tatsächlich geschieht dies auch fast regelmäßig. Ebenso wird der schwache aber strebsame Schüler vor entmutigendem Tadel bewahrt, und dem faulen geschieht kein Unrecht.

Das Ergebnis der eigentlichen Versetzungskonferenz wird dann die Eltern und Schüler kaum noch überraschen. Zudem wird auch den Eltern der nichtversetzten

Schüler vor dem Schulschlusse eine diesbezügliche Mitteilung gemacht, die allerdings gewöhnlich zur Folge hat, daß ein Teil der Zurückgebliebenen am letzten Tage der Anstalt fern bleibt. Das ist aber weiter auch nicht schlimm. Die dennoch Erscheinenden sind gewöhnlich die mit gutem Gewissen. Und daß ihnen beim Schulschlusse — eventuell auch in der Aula — einige tröstende und ermunternde Worte gesagt werden, ist viel eher angebracht, als den ohnehin Glücklichen durch die öffentliche Quittung den Gedanken der Überhebung nahe zu legen.

Herr Professor Dr. Ludwig Gurlitt-Steglitz schreibt:

Zur Abwehr.

Im Novemberhefte 1908 dieser Monatschrift S. 609 brachte Oberlehrer Professor Dr. Paul Brandt in Bonn eine Anzeige von Friedrich Fischers Abhandlung „Anregung zur Kunstpflege an Gymnasien" (Beilage zum Jahresbericht des Domgymnasiums zu Merseburg 1906) und benutzte diesen Anlaß, die verletzende Kritik, die Fischer gegen einen kleinen Aufsatz meiner Hand veröffentlicht hatte, in ihren kräftigsten Worten zu wiederholen.

Es ist an sich eine ungewöhnliche Erscheinung, daß mein kurzer plaudernder Feuilleton-Aufsatz fünf Jahre nach seiner Veröffentlichung — er erschien am 18. Juli 1903 in der Wiener Wochenschrift „Die Zeit" — in einer wissenschaftlichen Zeitschritt so eingehend und schroff behandelt wird. Ich habe inzwischen über das gleiche Thema eine ausführliche Abhandlung, sogar in Buchform, erscheinen lassen, an der sich mit besserem Grunde der Scharfsinn meiner Gegner messen könnte. So aber nimmt es sich aus, als wenn es dem Kritiker weniger darauf ankomme, meine Stellung zur Kunstpflege auf höheren Schulen zu beleuchten, als einen Anlaß zu persönlichen Anfeindungen zu finden.

Ich muß die von beiden Herren ausgesprochenen Worte, daß mein von ihnen kritisierter Aufsatz „dreiste und unwahre Behauptungen enthalte" als eine unberechtigte Unterstellung abweisen.

Auch Selbstüberhebung und blinde Wut gegen das klassische Gymnasium wird ein unbefangener Leser nirgends in meinem Aufsatze spüren, er müßte denn das Betonen einer eigenen starken Überzeugung so bezeichnen wollen. Von irgendwelchen eigenen Leistungen und Verdiensten spreche ich dort mit keinem Worte.

Auch ist es mir nicht eingefallen, meine Urteile zugunsten einer stärkeren Betonung des Beobachtungsvermögens unserer höheren Schüler als „Orakelsprüche hoher Weisheit" auszugeben. Ich habe nur von dem mir verfassungsmäßig zustehenden Rechte Gebrauch gemacht, öffentliche Angelegenheiten mit den meiner Überzeugung entsprechenden starken Worten zu kritisieren. Meine Kritik wandte sich gegen ein System, nirgends gegen bestimmte Personen und vorwiegend gegen Vertreter der Schulen, die „uns" Erwachsene erzogen haben, deren Wirkung und Leben also um Jahrzehnte zurückliegt.

Es ist auch nicht wahr, daß ich ein doch gewiß nicht so bitter ernst zu nehmendes derbes Urteil meines Vaters über die Philologen mir selbst zu eigen gemacht hätte. Ich betonte ausdrücklich, daß mein Vater von seinem Künstler-

standpunkte aus zu einem solchen Urteil kommen konnte und auf Grund von Beobachtungen, die zumeist schon ein halbes Jahrhundert zurückliegen, also der Geschichte angehören. Daß ich, der ich selbst Philologe bin und dessen ältester Bruder auch Philologe war, dieses derbe Wort, das ich obendrein in Anführungsstrichen gab, zu einer Beleidigung des heutigen Philologenstandes stempeln wollte, das kann auch nur Voreingenommenheit herauslesen und seine ausdrückliche Betonung hat, wenn nicht den Zweck, so doch die Wirkung, zwischen mir und meinen Wissenschaftsgenossen Unfrieden zu stiften.

Es kann sich hier nicht darum handeln, meine Stellung zu dem vorliegenden pädagogischen Problem zu begründen und die Kritik meiner Gegner als hinfällig nachzuweisen. Das letzte Wort hierin zu sprechen, darf ich getrost der starken Bewegung selbst überlassen, die sich zugunsten des Anschauungs- und Handfertigkeitsunterrichtes und im Kampfe gegen den ererbten Verbalismus und Formalismus auf der ganzen Erde vollzieht. Aber selbst wenn ich mit meinen Ausführungen sachlich und formell im Unrecht wäre, so durften meine Kritiker daraus nicht ein Recht für sich herleiten, eine gegen meine Person gerichtete Mißachtung öffentlich zum Ausdruck zu bringen.

Solange diese Angriffe in einer der weiteren Öffentlichkeit sich entziehenden Programmabhandlung versteckt lagen, konnte ich sie als gleichgültig unbeachtet lassen. Da sie jetzt aber an weithin sichtbarer Stelle wiederholt worden sind, muß ich ihnen an gleicher Stelle mit aller Entschiedenheit widersprechen.

Ich bemerke zu den vorstehenden Worten, daß die Redaktion sich den verletzenden Angriff gegen Herrn Professor Dr. Ludwig Gurlitt nicht aneignet. Auch hat sie gar keinen Anlaß, an der Wahrhaftigkeit des Herrn Professor Gurlitt irgendwelchen Zweifel zu hegen. Herr Professor Dr. Brandt ermächtigt mich zu erklären, es habe ihm ferngelegen, Herrn Professor Gurlitt bewußter Unwahrheit zeihen zu wollen.

Berlin. A. Matthias.

I. Abhandlungen.

Alte Ziele — veränderte Wege im Geschichtsunterricht der Prima.

Mit jedem Jahrzehnt erweitert sich der Schauplatz der Weltgeschichte. Mit jedem Jahrzehnt vergrößert sich der Umfang des geschichtlich Gewordenen und Abgeschlossenen.

In den Jahren unserer Kindheit — vor 1870 — schloß der Geschichtsunterricht mit dem Wiener Kongreß, bisweilen schon — *horribile dictu* — mit der französischen Revolution oder gar mit Friedrich dem Großen ab.

Das vergangene Jahrhundert hat die menschliche Kulturentwicklung, das Staats- und Völkerleben mehr gefördert als die drei vorangehenden Jahrhunderte zusammen.

Die jüngsten Reformen der preußischen Lehrpläne haben dem Bedürfnis Rechnung getragen und die Fortsetzung des Geschichtsunterrichts bis 1871 bzw. 1888 geboten.

Die Teilnahme aller Kreise der Bevölkerung am öffentlichen Leben erfordert heute ein viel tieferes Verständnis der neueren und neuesten Geschichte als vor wenigen Jahrzehnten. Die Ausdehnung der politischen Beziehungen und der wirtschaftlichen Interessen der europäischen Mächte über die Ozeane hinaus macht heute ein — wenn auch nur flüchtiges — Eingehen auf die Beziehungen ähnlicher Art in den früheren Perioden notwendig. Mit andern Worten, das Gesamtgebiet des Geschichtsunterrichts ist so ausgedehnt, die Fülle des Stoffes so vermehrt worden, daß die Frage heute nicht zu umgehen ist: Wie kann in den wenigen Unterrichtsstunden alles Wissenswerte mitgeteilt, eingeprägt, wiederholt, vertieft werden? Wo kann in früheren Perioden Minderwichtiges übergangen oder verkürzt werden? Wie kann der Geschichtsunterricht, indem er — wie doch vorgeschrieben ist und angestrebt wird — die Vergangenheit in Beziehungen zur Gegenwart setzt, für das Verständnis der Gegenwart fruchtbar gemacht werden? Wie kann die Gefahr einer mechanischen Einprägung oft kaum in ihrem Zusammenhang und ihrer Bedeutung verstandener Tatsachen vermieden werden?

Jeder Lehrer, der nur wenige Jahre auch in den oberen Klassen unterrichtet hat, wird die gleichen unerfreulichen Erfahrungen gemacht haben:

1. Selbst tüchtige Schüler, die mit dem Urteil II in der Geschichte nach Prima (oder Oberprima) versetzt sind, haben oft nach wenigen Monaten das

früher Gelernte und Gewußte zum großen Teil vergessen. Ein Versuch, die Oster-Abiturienten nach ihrem ersten Studiensemester in der Geschichte zu prüfen, — in der Art der Reifeprüfung —, würde, wenn er sich überhaupt ausführen ließe, ein sehr viel ungünstigeres Ergebnis haben als im Lateinischen oder in der Mathematik. Der selbstverständliche Einwand, daß die den fremden Sprachen und der Mathematik verdankte geistige Schulung und Bildung ein unverlierbarer Besitz für das Leben bleibt, wenn auch die Kenntnis vieler Sprachregeln, Vokabeln, mathematischer Formeln und Deduktionen dem Gedächtnis fast spurlos entschwindet, trifft für den Geschichtsunterricht nicht in demselben Maße zu, da hier in weit höherem Grade die Kenntnis der Tatsachen, der kausalen und chronologischen Zusammenhänge, der Kontinuitäten oder Unterbrechungen der Entwicklungsreihen die unerläßliche Bedingung des Verständnisses ist.

2. Minderbefähigte Schüler, auch in Prima, die mit der beneidenswerten, aber unter Umständen gefährlichen Gabe eines guten Gedächtnisses ausgestattet sind, wissen — oft noch nach längerer Zeit — einzelne Abschnitte des Lehrbuches fast wörtlich auswendig; sie versagen aber völlig bei jeder das Verständnis der Tatsachen voraussetzenden oder eigene Denkarbeit erfordernden Frage; namentlich wenn ihnen zugemutet wird, zu kombinieren oder selbst Vorstellungsreihen zu bilden.

3. Auch gute Schüler gewöhnen sich oft schwer und langsam an begriffliche Klarheit und an Präzision des Ausdrucks; selbst da, wo durch das Fehlen derselben arge Verwechselungen und Unklarheiten entstehen. Nicht nur Begriffe wie Vertrag, Bündnis, Friedensschluß werden teils aus Gedankenlosigkeit, teils aus Unsicherheit verwechselt. Ich habe sogar Bundestag und Bundesrat in Oberprima verwechseln hören! Über einfache geschichtliche und staatsrechtliche Begriffe, wie Reichs- und Landstände, Territorium, Säkularisation, Konföderation, Staatsstreich, Revolution, Konstitution, Aristokratie, Demokratie, Timokratie usw. begegnet man oft noch in Prima ganz unklaren Vorstellungen.

4. Ein ganz gewöhnlicher Fehler sind Anachronismen. Vorstellungen der Gegenwart werden in der naivsten Weise auf entlegene Zeiten übertragen; die Gesetze der Kausalität, der geschichtlichen Entwicklung, die Macht des Beharrungsgesetzes, die den Primanern aus der Naturlehre bekannt ist, kommen ihm in der Betrachtung des geschichtlichen Werdens und Vergehens nur oberflächlich und unklar zum Bewußtsein. Welcher Geschichtslehrer hätte nicht auf diesem Gebiete die seltsamsten Erfahrungen gemacht!

5. Unter der Fülle des Tatsächlichen, das der Geschichtsunterricht bietet und bieten muß, kommt das persönliche Element nicht immer zu seinem Recht. Es ist gewiß eine berechtigte und notwendige Forderung der Lehrpläne, daß in den oberen Klassen auch kulturgeschichtliche und wirtschaftsgeschichtliche Belehrungen gegeben werden sollen. Aber man bedenke: Was in der Geschichte auch den erwachsenen Schüler am meisten fesselt und interessiert, sind doch Persönlichkeiten und Tatsachen.

In einer Zeit, da das öffentliche Leben an den einzelnen Mann höhere Anforderungen stellt, ihm ernstere Pflichten auferlegt als jemals früher, sollte auch das Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit mehr gestärkt werden. Das kann aber

nur geschehen, wenn die geschichtliche Betrachtung den Menschen selbst in den Mittelpunkt stellt, wenn die Kraft, der Wille, das Genie des Menschen als der Hauptfaktor der Geschichte angesehen und bewertet wird. Es gibt nichts für die Zukunft Gefährlicheres, als die bei der sogenannten gebildeten Jugend ziemlich weit verbreitete Resignation, die den Menschen lediglich als Produkt sogenannter „Verhältnisse" ansieht und fatalistisch „geschehen läßt, was man doch nicht abwehren oder ändern kann", also eine persönliche Verantwortlichkeit nie zum rechten Bewußtsein kommen läßt.

Wie kann der Geschichtsunterricht die aus den mitgeteilten und wohl überall gemachten Erfahrungen entstehenden Aufgaben erfüllen?

Der Verfasser gestattet sich, den Herren Fachgenossen folgende Gedanken bzw. Vorschläge zur Erwägung vorzulegen.

I. Unterschiedliche Behandlung des Stoffes in der Weise, daß von minderwichtigen Perioden nur ein chronologisches Gerippe mitgeteilt wird, während diejenigen Lehrabschnitte, die in ihrer Aufeinanderfolge — vielleicht in ganz ungleichen Zeitintervallen — den wirklichen Fortschritt der Geschichte zur Anschauung bringen, in breiter Ausführlichkeit und mit wissenschaftlicher Genauigkeit behandelt werden. Statt weiterer Erörterungen mögen einige Beispiele folgen:

a. Aus dem Pensum der Unterprima.

Das X. und XI. Jahrhundert.

Bis 936 dürfte eine kurze Übersicht — nicht mehr als eine Unterrichtsstunde! — genügen. Hauptsachen: die Bildung der Stammesherzogtümer; die endgültige Trennung des ostfränkischen und westfränkischen Reiches (der geschichtliche Fortschritt um 911 gegen 884!); Konrads I. vergebliche Versuche, das Herzogtum zu beseitigen; Heinrichs I. kluge Anerkennung des geschichtlich Gewordenen; seine Abwehr der Magyaren, Beginn der Slawenkriege, Sicherung der Erbfolge: alles in kurzer Erwähnung der Tatsachen, ohne ausführliche Erzählung!

Ottos I. Regierung wird eingehend erzählt werden müssen (in etwa drei Unterrichtsstunden), weil sie für die Geschichte der folgenden Jahrhunderte grundlegend ist: das Wiederaufleben des Partikularismus; die Erwerbung der longobardischen Krone; die Beziehungen zu Burgund, Frankreich, Byzanz; die Beschränkung der herzoglichen und Erweiterung der bischöflichen Macht; die Slawenmission; die Versuche, die politische und kirchliche Vorherrschaft über Polen, Böhmen, Ungarn auszudehnen; die Erneuerung der römischen Kaiserwürde und der Herrschaft über das Papsttum; die Sicherung der Erbfolge, auch im Kaisertum; die Verbreitung römisch-kirchlicher Bildung, Gelehrsamkeit, Kunst in deutschen Landen: Lauter Keime der späteren geschichtlichen Entwicklung zu guten und bösen Früchten! Hier ist eine ausführlich erzählende Darstellung erforderlich.

Die folgende Zeit, bis 1056, also fast ein Jahrhundert, läßt sich ganz kurz darstellen; zwei Stunden genügen.

Ausführlich wird dann wieder die Zeit Heinrichs IV. erzählt. Von den Hohenstaufen braucht nur die Regierung Friedrichs I. und II. eingehend dargestellt zu werden.

b. Aus dem Pensum der Oberprima.

Die Scheidung ist hier natürlich viel schwieriger, wegen der weit zahlreicheren Beziehungen der beiden letzten Jahrhunderte zur Gegenwart.

Im Zeitalter Friedrichs des Großen läßt sich die Kriegsgeschichte sehr verkürzen; z. B. für den dritten schlesischen Krieg genügt eine ausführliche Erzählung der beiden ersten Jahre 1756 und 57. Von 1758 an ist eine kurze Darstellung der wichtigsten kriegerischen Tatsachen und der politischen Wendungen ausreichend. Dadurch wird die Zeit gewonnen, auf die innere Politik, Staatsverwaltung usw. ausführlicher einzugehen, als es meistens geschieht.

Die französische Revolution braucht nur bis zum Königsmord zusammenhängend und eingehend erzählt zu werden, weil die für die Zukunft entscheidenden Tatsachen und Beschlüsse vorher erfolgt sind. Eine ebenso eingehende Darstellung der späteren Verfassungsänderungen usw. kann nur ermüden und verwirren und ist für das Verständnis der Gegenwart minderwichtig. Auch die beiden ersten Koalitionskriege können auf die Angabe der wichtigsten Tatsachen eingeschränkt werden. Erst mit 1804 mag dann die ausführliche Darstellung wieder einsetzen, muß dann allerdings bis zum Wiener Kongreß durchgeführt werden.

Später läßt sich vieles kürzen, bloß andeutungsweise erwähnen. Aus der unerfreulichen Periode von 1849 bis 52 sind außer dem preußischen Staatsgrundgesetz nur das zweite Londoner Protokoll und die Olmützer Punktation von entscheidender Bedeutung für die Zukunft; die vergebliche Einigungspolitik Friedrich Wilhelms IV. — Gotha, Erfurt, Berlin, Dresden — braucht nur summarisch erwähnt zu werden. Dasselbe gilt von Kämpfen 1866 nach der Schlacht bei Königgrätz auf beiden Kriegsschauplätzen.

II. Reichlichere Benutzung von Urkunden und andern Quellen ist seit Jahrzehnten lebhaft gewünscht, aber wohl nur ausnahmeweise erreicht worden. Die Texte sind heut leichter zugänglich als vor wenigen Jahrzehnten. Wir haben sehr gute Sammlungen von Urkunden und andern Quellenabschnitten: Altmann und Bernheim; Rinn und Jüngst (zur Kirchengeschichte); Zurbonsen; Schilling; Richter und andere. Sie sind leider zu wenig bekannt.

Der Einwand, daß die Zeit zum Gebrauch nicht ausreiche, ist nicht ganz zutreffend: Ob ich von den Verfassungs-, Rechts- und Kriegsgebräuchen und dem Wirtschaftsleben der alten Germanen erzähle oder ob ich nach sorgfältiger Auswahl und Ordnung die einschlägigen Stellen aus Tacitus' Germania vorlese (natürlich deutsch!), erfordert die gleiche Zeit; ebenso ob ich von Karls des Großen Persönlichkeit und Lebensgewohnheiten selbst erzähle oder seinen Biographen Einhard erzählen lasse.

Ich verspreche mir von diesem Verfahren, das ich seit Jahren angewendet habe, einen zweifachen Gewinn: Erstens werden die Primaner mehr gefesselt und für die Sache interessiert, wenn ein Zeitgenosse und Augenzeuge entlegener Zeiten selbst zu ihnen redet. Zweitens werden sie auf diese Weise in die Werkstätten der wissenschaftlichen Arbeit selbst eingeführt oder erhalten doch eine Ahnung davon, wie die ihnen mitgeteilten Tatsachen sicher überliefert und beglaubigt sind. Wo es sich um Willens- und Meinungsäußerungen einzelner großer Männer handelt,

ergibt sich noch drittens der Vorteil, daß das Bild bedeutender Persönlichkeiten sich aus ihren eigenen Worten dem Schüler fester einprägt, als aus dem, was über sie gesprochen wird. Diesen Wert haben beispielsweise bekannte Stellen aus den Briefen Luthers, Friedrichs des Großen, die Proklamationen Napoleons I., Stellen aus den Reden Mirabeaus, Bismarcks, Aufrufe und Ansprachen Friedrich Wilhelms III. und Wilhelms I. Ähnliches gilt von vielen Vertrags-, Gesetzes- und Friedensurkunden, deren Form und Sprache außerdem meistens für die Zeit ihrer Abfassung charakteristisch ist. Das ist beispielsweise der Fall bei den Kapitularien Karls des Großen, dem Papstwahlgesetz, dem Wormser Konkordat, den Reichsgesetzen Friedrichs I. und II., der Kurfürsteneinigung von Rense, der Goldenen Bulle.

III. Zu dem, was oben P. 2 unter N. 2 erörtert worden ist, wage ich, vielleicht im Widerspruch mit der Mehrzahl der Herren Fachgenossen, zu behaupten, daß die gebräuchlichen Lehrbücher, auch die anerkannt guten, der Erziehung des Schülers zur geistigen Freiheit und Selbsttätigkeit nicht günstig sind, einfach wegen ihrer zusammenhängend erzählenden Form. Welche Gefahr in dieser — einmal durch die Lehrpläne vorgeschriebenen, also wohl nicht zu umgehenden — Form für geistig träge und gedankenarme Schüler liegt, bedarf keiner Erörterung. Ausgeführte Tabellen von sorgfältiger Anordnung, auch äußerlich für das Auge übersichtlich gegliedert, würden, meine ich, für die Schüler ein heilsamer Zwang sein, dem Vortrag des Lehrers mit gespannterer Aufmerksamkeit zu folgen; sie würden ihm die Wiederholung erleichtern und ihn nötigen, in der folgenden Stunde den Inhalt mit seinen eigenen, nicht mit den Worten des Lehrbuches wiederzugeben. Wenn einzelne Schüler nach dem Vortrag des Lehrers dessen Ausführungen teilweise nachschreiben (ja nicht nachstenographieren!), dann sehe ich darin keinen Nachteil, vielmehr eine gute Vorbereitung für das später unvermeidliche Nachschreiben nach akademischen Vorträgen.

Für zweckmäßig halte ich, daß in solchen Lehrbüchern von tabellarischer Form die wichtigsten Gesetze, Verträge, Friedensschlüsse usw. in urkundlicher Form (natürlich nur die entscheidenden Sätze; verkürzt, aber im Wortlaut) mitgeteilt würden; die mittelalterlichen lateinisch. Der Umfang eines solchen Buches braucht trotzdem den der jetzt gebräuchlichen nicht zu überschreiten.

An zwei Beispielen versuche ich zu zeigen, wie ich mir etwa die Form eines solchen Lehrbuches denke.

1. Aus dem Pensum der Unterprima.

1314—47. Ludwig der Bayer.

Zerrüttung im Reiche: **Streit der Habsburger** (Albrechts I. Söhne Friedrich und Leopold) **und Wittelsbacher** (zwei Linien: a) Oberbayern und Pfalz; b) Niederbayern) um die Vormundschaft in Niederbayern: 1313. Sieg der Wittelsbacher bei Gammelsdorf.

I. 1314. Zwiespältige Wahl bei (nicht in) Frankfurt. **Ludwig von Oberbayern** († 1347). **Friedrich** (der Schöne) **von Österreich** († 1330), Vettern, beide Rudolfs I. Enkel. Langer Bürgerkrieg ohne Entscheidung.

Ludwig gewann die Schweizer Eidgenossen (deren Sieg über Leopold bei Morgarten 1315), Friedrich den Papst Johann XXII.

1322. Schlacht bei Mühldorf. Friedrich besiegt und gefangen. Bann des Papstes und Prozeß in Avignon gegen Ludwig. **Johann XXII:** *Vacante imperio imperatori nos succedimus!*

Beginn der **Familienpolitik Ludwigs.**

a) 1324: Übertragung der Mark **Brandenburg** (Aussterben der Askanier 1320; Waldemar der Große schon † 1319) mit der Erzkämmererwürde auf seinen achtjährigen Sohn Ludwig. (Urkunde ohne fürstliche Unterschriften; Anarchie in der Mark.) Ludwigs **Vergleich** mit Friedrich (Trausnitzer Vertrag 1325), dessen Mitregentschaft trotz des päpstlichen Protestes.

II. **1327—30. Ludwigs Romfahrt.** Literarische Opposition gegen die päpstlichen Anmaßungen; die Franziskaner (*Fratres minores*, Minoriten).

Des Marsiglio von Padua Buch *Defensor pacis* 1325: „Die Priester sind die Diener des göttlichen Gesetzes . . . richterliche Strafgewalt kommt ihnen nicht zu . . . Exkommunikation kann nur die Gemeinde der Gläubigen oder ein allgemeines Konzil aussprechen . . . Alle Priester haben gleiche Gewalt; die Bischöfe, der Papst keine höhere als der einfache Geistliche."

Kaiserkrönung Ludwigs durch Kardinäle. Fortdauer des Streites; ganz Deutschland auf Ludwigs Seite. Landfriedensgesetze. (Ulm 1331.)

1338. Die Kurfürsteneinigung (der vier rheinischen Kurfürsten) **zu Rense.**

Beschluß: *Dixerunt judicaverunt . . hoc esse de jure et antiqua consuetudine imperii approbata, quod, postquam aliquis a principibus electoribus imperii vel a majori parte numero eorundem principum etiam in discordia pro rege Romanorum est electus, non indiget nominatione approbatione confirmatione assensu vel auctoritate sedis apostolice super administratione bonorum et jurium imperii.*

Zusatz: . . . Wir Heinrich von gotes gnaden erzbischof zu Mainz . . . . verjehen offenlichen mit disem brief . . . daß wir mit derselben buntnusse und verainung . . . meinen unsern herren den Kaiser Ludwigen von Rom und das Römischen rich, das er inne hat, und nieman anders.

III. Entfremdung der Fürsten durch **Ludwigs Familienpolitik**:

b) (1342) **Tirol** erworben: Margareta vermählt mit dem viel jüngeren Ludwig von Brandenburg.

c) Holland und Seeland erworben (durch Aussterben des Grafenhauses).

Bildung einer päpstlich-klerikal-luxemburgischen Partei zum Sturz Ludwigs (fünf Kurfürsten!).

1346. Markgraf **Karl von Mähren** (Heinrichs VII. Enkel) zum **Gegenkönig** gewählt (wieder ein „Pfaffenkönig" durch päpstlichen Segen in Avignon 1346; vgl. 1246!), aber der französischen Unterstützung beraubt (nach der französischen Niederlage durch die Engländer bei Crécy) und erst 1347 (Ludwig †) als Karl IV. allgemein anerkannt.

2. Aus dem Pensum der Oberprima.

Die Regierung Friedrichs III. (I.).

(Vorausgesetzt ist die Kenntnis des spanischen Erbfolgekrieges, der Raubkriege Ludwigs XIV., der zweiten englischen Revolution.)

Häusliche Irrungen am Hofe des Großen Kurfürsten (dessen zweite Gemahlin Sophie Dorothea) entfremdeten ihm den Kurprinzen Friedrich; dessen Geheimvertrag mit dem Wiener Hofe.

I. **1688. Kurfürst Friedrich Wilhelm der Große †.**

1688—1701—1713. „Friedrich III. (I.) Anschluß an die oranische und habsburgische Politik:

a) Unterstützung der Invasion Wilhelms (III.) in England.

b) Beitritt zum **Bündnis gegen Ludwig XIV.** (Dritter Raubkrieg) und persönliche Teilnahme am Kriege.

c) Brandenburger Truppen im **Türkenkriege.**

Der Fortgang entsprach dem Anfang nicht:

a) Rückgabe des Kreises **Schwiebus an Österreich** 1695 (womit die schlesischen Erbansprüche wieder rechtskräftig wurden!).

b) Übergehung der brandenburgischen Ansprüche in Ryswik 1697.

c) Sturz des verdienten Ratgebers E. v. Dankelmann (dessen Stelle Höflinge und Schmeichler einnahmen!).

II. Des Kurfürsten **Streben nach der Königswürde** war ein Gebot der Zeitumstände: Notwendigkeit eines festeren Zusammenschlusses der zerstreuten Landesteile, einer selbständigen europäischen Politik; Zeremoniell und Rangstreitigkeiten auf Reichstagen, Kongressen usw.; Beispiele deutscher Fürsten auf europäischen Thronen: Sachsen-Polen; Pfalz-Zweibrücken-Schweden; bald Hannover-England; dazu des Kurfürsten Vorliebe für äußeren Glanz.

1700. Der preußische Krontraktat. Der Kurfürst-König verpflichtet sich zur Unterstützung der spanischen Erbansprüche des Kaisers mit 8000 Mann.

Artikel VII: „Alß auch S. K. D. (Seine Khurfürstl. Durchlaucht) Ihrer Kayserl. Maytt underthgst vorstellen lassen, was massen Sie . . . ihr absehen gefasset hetten, ihrem mit vielen landen von Gott gesegneten hohem hauß den königlichen titul zu acquiriren, und danenhero Ihre Kayserl. Maytt ersuchet haben daß Sie Ihre dazu behülfflich zu seyn, . . . haben Ihre Kayserl. Maytt . . . resolvirt, eine solche wohlmeritirte dignitet Ihrer Khurfürstl. Durchl. beyzulegen. Erklären sich auch hiemit aus Kayserl. macht und vollkommenheit, daß, von S. K. D. hiernechst . . . wegen ihres herzogthumbs Preußen sich vor einen König proklamiren und crönen lassen, Ihre Kayserl. Maytt . . . S. K. D. soforth . . . auf Ihro derselben davon thuende notification . . . vor einen König in Preußen ehren, würdigen und erkennen . . . zwischen Sr. K. D. und andern europeyischen königen, in specie denen königen von Scheden, Dennemark und Pohlen, in der titulatur und anderen ehrenbezeigungen keinen unterschied machen . . . wollen."

Nur der Papst versagte dem protestantischen Königtum (in dem alten Ordenslande, kirchlichem Besitz!) seine Anerkennung.

1701. 18. Januar: Krönung in Königsberg. Friedrich I. König in Preußen. (Der Hohe Orden vom Schwarzen Adler: *Suum cuique.*)

Auszeichnung **preußischer Truppen** im spanischen Erbfolgekriege (Leopold von Dessau bei **Turin**; Kronprinz Friedrich Wilhelm bei **Malplaquet**); aber Neutralität in dem (Preußens Interesse unmittelbarer berührenden) Nordischen Kriege.

III. Erstes **literarisches und künstlerisches Zeitalter** des Hohenzollernstaats.

1692. Universität Halle (Thomasius; A. G. Franke, Chr. Wolff).

1699. Akademie der bildenden **Künste**: Das Zeughaus (Nehring, Schlüter); Denkmal des Großen Kurfürsten (Schlüter); Friedrichsbau des königlichen Schlosses (Schlüter); Schloßkapelle (E. von Goethe); Schloß Charlottenburg (nach der Königin Sophie Charlotte).

1700. Sozietät der **Wissenschaften:** Leibniz, Pufendorf, Spener, Thomasius.

Prachtliebe und Aufwand des Hofes beförderten Handel und Gewerbe (vorübergehend!); die Kehrseite: Zerrüttung der Finanzen, Rückgang des Ackerbaus (besonders durch die bedenkliche Vererbpachtung der Domänen), innere Krisis und Gefahr des Staatsbankerottes.

1713. Friedrich I. †. Seinem Nachfolger waren die Aufgaben vorgezeichnet.

Eine vergleichende Prüfung nach den hier ausgeführten Beispielen zeigt, daß ein Buch von dieser tabellarischen Form — in der sich übrigens noch manches kürzen und streichen ließe — den Umfang der gebräuchlichsten Lehrbücher nicht überschreiten und dem Lehrer mehr Freiheit lassen würde, zu übergehen, was ihm entbehrlich scheint. Dem zusammenhängenden und kausal verknüpfenden Vortrag würde der Schüler mit ungeteilter Aufmerksamkeit zu folgen genötigt sein.

IV. Auf die Gefahr hin, daß ich eine Eule nach Athen zu tragen scheine, aber auf Grund eigener erprobter Erfahrung mache ich noch einen Vorschlag:

Wiederholungen — sowohl des Pensums der vorigen Stunde wie längerer Perioden — sollen doch nicht nur das Wissen des Schülers kontrollieren, sondern auch sein Urteil bilden, seine Kombinationsgabe entwickeln, das früher Gelernte vertiefen und erweitern, neue Vorstellungsreihen bilden, kurz zu eigener geistiger Arbeit anregen. Das ist wohl am besten zu erreichen, wenn eine Anzahl bestimmter Fragen gestellt, vielleicht sogar am Anfang der Stunde diktiert wird, die dann in zusammenhängendem, kurzem Vortrag beantwortet werden müssen; bei schwächeren oder befangenen Schülern werden meist einzelne Ergänzungen, Hilfen und Verbesserungen nötig sein. Natürlich kommt alles auf sorgfältige Auswahl und bestimmte Formulierung der Fragen an.

Einige Beispiele — alle aus eigener Erfahrung des Verfassers — mögen das Gesagte erläutern.

a. Unterprima.

1. Erzählt war der Beginn der ostgermanischen Wanderung bis 410.

Fragen der folgenden Stunde:

1. Der Verfall des römischen Heerwesens im III. und IV. Jahrhundert.
2. Die germanischen Völkerbündnisse.
3. Die Grenzkriege am Rhein und an der Donau im IV. Jahrhundert.
4. Die Reichsteilung und ihre Folgen.

2. Erzählt war die deutsche Reichsgeschichte 1555 bis 1609.

Fragen der folgenden Stunde:

1. Die Loslösung der Grenzländer aus dem Reichsverbande.
2. Die Verschärfung des religiösen Gegensatzes.

3. Wiederholung der Periode 900 bis 1272.
   Fragen:
   1. Wahlsystem oder Erbfolge des deutschen Königtums?
   2. Kämpfe zwischen deutschen Königen und ihren unbotmäßigen Söhnen.
   3. Hohenstaufen und Welfen.
   4. Allgemeine Ursachen der Kreuzzüge.
   5. Entwicklung des Territorialfürstentums.
   6. Begründung der hohenstaufischen Herrschaft in Italien.
   7. Ursachen des Untergangs der Hohenstaufen.
4. Wiederholung der Periode 1300 bis 1500.
   1. 2. 3. Begründung und Erweiterung der Hausmacht der Habsburger, der Luxemburger, der Wittelsbacher.
   4. Der Verfall der Hansa im XV. Jahrhundert.
   5. Beziehungen zwischen der Mark Brandenburg und dem Deutschen Orden im XIV. und XV. Jahrhundert.
   6. Die Kaiseridee im XIV. und XV. Jahrhundert.

b. Oberprima.

1. Erzählt war die Zeit 1740 bis 42.
   Fragen der folgenden Stunde:
   1. Preußens Anrecht an Jülich und Berg geschichtlich zu begründen.
   2. Preußens Anrecht an Niederschlesien geschichtlich zu begründen.
   3. Die politischen Kombinationen des Jahres 1741.
   4. Die Kaiserwahl 1742.
2. Erzählt war die Zeit 1803, 1804, 1805.
   Fragen der folgenden Stunde:
   1. Napoleons Kaisertum; sein Ursprung und seine Idee.
   2. Entstehung der dritten Koalition.
   3. Preußens Verhältnis zu Frankreich 1803 bis 1805.
   4. Auflösung der dritten Koalition.
3. Wiederholung der Geschichte Friedrichs des Großen.
   Fragen:
   1. Friedrichs II. Beziehungen zum Hause Wittelsbach.
   2. Friedrich II. als Bundesgenosse und als Feind Frankreichs.
   3. Ist Friedrich II. der Urheber des deutschen Dualismus?
   4. Friedrichs II. fünf (genau genommen sieben) Einfälle in Österreich.
   5. Das geschichtliche und das sittliche Recht der gewaltsamen Erwerbung polnischen Gebietes.
4. Wiederholung der Periode 1815 bis 1860.
   Fragen:
   1. Fortschritte des deutschen Einheitsbewußtseins, bzw. Betätigung desselben im öffentlichen Leben.
   2. Warum mußte der Frankfurter Versuch zur Wiederherstellung des Reiches mißlingen?
   3. Die Gründung nationaler Staaten in Europa in der genannten Periode.

Daß solche Fragen für Klassenarbeiten — sogenannte „kleine Ausarbeitungen", die in den oberen Klassen doch wohl immer die ganze Unterrichtsstunde ausfüllen müssen — höchst passende Aufgaben sind, liegt auf der Hand. Mehr als zwei oder drei — manchmal nur eine — Fragen wird man freilich nicht zur Bearbeitung stellen können.

Der Verfasser verhehlt sich nicht, daß der letzterörterte Vorschlag streng genommen den amtlichen Lehrplänen nicht ganz entspricht, weil vorgeschriebenermaßen die Fragen zur schriftlichen Bearbeitung so gestellt werden sollen, daß der Stoff zur Beantwortung den Schülern ganz geläufig und gegenwärtig ist.

Er glaubt jedoch, daß auch im Sinne*) und Geiste der Lehrpläne hier für den Unterricht in Prima dem Lehrer einige Bewegungsfreiheit gestattet ist, und wagt es daher, die vorstehenden Ausführungen der Erwägung und dem Urteil der Herren Fachgenossen und der maßgebenden Autoritäten anheimzustellen.

Stettin. R. Thiele.

Nochmals die Astronomie auf der Schule.

Das Februarheft der „Monatschrift für höhere Schulen" bringt (S. 69—71) einen Artikel von Herrn Professor Schwarzschild, dem Direktor der Göttinger Sternwarte: „Über Astronomie auf den höheren Schulen." Erfreulicherweise wird darin betont, daß, um mit H. Hahn zu sprechen, eine „Kreide- und Schwamm"-Astronomie an der Wandtafel wenig Wert hat, daß vielmehr die Schüler auf das wirkliche Anschauen des Himmels hingelenkt werden müssen. „Die Vorstellung eines etwa vorgezeigten Planetariums tritt allzuleicht an Stelle derjenigen der Wirklichkeit," sagt der Verfasser. Vor dem Planetarium und ähnlichen Dingen ist seit Rousseau schon sehr oft gewarnt worden, leider mit geringem Erfolge. Man kann nur froh sein, daß es für Botanik, Physik und die anderen Zweige der Naturwissenschaft nicht auch solche Quintessenz gibt wie die kopernikanische Lehre für die Astronomie: eine Quintessenz, die nur einmal mit gehöriger Betonung den Schülern beigebracht zu werden braucht, um ihnen ein für allemal die natürliche Auffassung des Anfängers, nämlich die geozentrische, als Kleinkinderkram erscheinen zu lassen.

Also es ist höchst wünschenswert, daß die Schüler von vornherein den Himmel wirklich ansehen. Die Frage ist nur: Wie soll der Lehrer erreichen, daß sie es tun? Man kann ja versuchen, in der Klasse Anregungen zum Beobachten zu geben und etwa gemachte Beobachtungen gleichfalls vor der Klasse zu kontrollieren.

Ich denke dabei zunächst an sehr einfache „Beobachtungen". Ich habe selbst in den Klassen von Sexta bis Untertertia gelegentlich die Schüler aufgefordert, zu Hause den Umriß des Mondes abzuzeichnen, mit Angabe seiner Stellung und der Zeit. In der Klasse wurden die Beobachtungen besprochen und im Laufe einiger

*) Sobald diese Arbeiten den Charakter von Extemporalien und gedächtnismäßigen Prüfungsarbeiten annehmen, entsprechen sie wohl nicht mehr dem Sinne und Geiste der Lehrpläne. Mtth.

Wochen die Veränderungen, so gut es ging, erklärt. Oder wenn ein Schüler das Sternbild des Orion aus dem Kopf an die Tafel zeichnet und auch angibt, wann und in welcher Richtung er es gesehen hat, so bin ich nicht nur sicher, daß der Schüler selbst den Orion recht genau betrachtet hat, sondern wahrscheinlich werden durch diese Leistung auch andere Schüler zum eigenen Beobachten angeregt. Ein Lehrer von philologischem Interesse mag dabei auch aus den alten Sagen über die Sternbilder einiges erzählen. Leider ist es ja abgekommen, in den gedruckten Tafeln zu den Sternbildern die Umrisse der von der Sage ihnen beigegebenen Gestalten zu zeichnen, etwa wie es Bode in seinem „Gestirnten Himmel" getan hat.*) Mindestens als mnemotechnisches Hilfsmittel sollten doch die alten Sagen beachtet werden: wem einmal davon erzählt ist, wie der Jäger Orion dem Stier zu Leibe geht, der wird die gegenseitige Stellung dieser Sternbilder nicht so bald vergessen.

Aber, wieviel wirksamer als alle mündlichen Unterweisungen ist ein gemeinsames Anschauen des Himmels! Überall sonst im naturkundlichen Unterricht, in Physik und Chemie, in Zoologie und Botanik, überall wollen wir nicht von abwesenden Objekten reden, nicht auf die Erinnerung der Schüler allein uns stützen, sondern Belehrung und Anschauung sollen zusammenfallen, die Dinge, von denen gesprochen wird, sollen da sein, sollen wahrgenommen werden! Wieviel leichter und selbstverständlicher werden die Sternbilder gefunden, wenn der Lehrer sie am Himmel zeigt, wieviel leichter wird so der tägliche scheinbare Lauf aller Gestirne beobachtet, der die einen in großen, die anderen in kleinen Kreisen herumführt!

Auf solchen astronomischen Abenden würde auch das Schulfernrohr zu der verdienten Ehre kommen — heute weiß niemand recht, wozu es eigentlich da ist. In der Tat, man sollte eine Statistik aufnehmen, wem auf der Schule der Mond, Jupiter, Saturn oder die Sonne mit ihren Flecken gezeigt sind!

Man wird mir antworten: „Ein Lehrer, der durchaus den Schülern Sterne zeigen will, kann sie ja abends kommen lassen!" — Ja, aber wer tut es denn? Die Sache ist eben gegenwärtig doch nicht so einfach. Zunächst ist es fraglich, ob der Direktor zu solchen abendlichen Unterweisungen seine Einwilligung gibt. Außerdem opfert der Lehrer seine freie Zeit und nimmt den Schülern ihre freie Zeit: sind denn unsere Schüler durch die Schule nicht schon übergenug belastet?

Den Lehrern, die sich bereit erklären, sollte es ein für allemal gestattet sein, astronomische Abende einzurichten, aber unter der grundsätzlichen Bedingung, daß keine Mehrbelastung der Schüler eintritt. Sowie es jetzt schon gelegentlich zum Zwecke einer botanischen Exkursion geschieht, sollte alle ein oder zwei Monate eine Vormittagsstunde, womöglich die letzte, zugunsten einer abendlichen Astronomiestunde ausfallen. Freilich wie bei den physikalischen Übungen, so wird auch hier nicht eine ganze Klasse zugleich teilnehmen können. Sollen mehrere Objekte von ungeübten Schülern durchs Fernrohr gesehen werden, so sind vielleicht zehn Schüler schon zu viel. Die Klasse wird also im allgemeinen geteilt werden müssen. Dies kann auf zwei Wegen geschehen. Entweder man erhöht in dem

*) Wenigstens in einigen Auflagen. Vor mir liegt die sechste von 1792.

Fach, das der Astronomie Obdach bietet, die Stundenzahl des Lehrers um ein geringes und richtet es so ein, daß trotz der Teilung durchschnittlich auf jeden Schüler anstatt einer ganzen Unterrichtsstunde ebensoviel Zeit abendlicher Astronomie entfällt. Oder aber man läßt die Stundenzahl für den Lehrer bestehen, dagegen die Schüler verlieren einige Unterrichtszeit: jedesmal wenn eine Vormittagsstunde ausfällt, also etwa alle Monat, nimmt immer nur ein Teil der Klasse an der astronomischen Abendstunde teil.

Solche astronomischen Übungen würden, wenn ein Fernrohr vorhanden ist und die Stundenzahl des Lehrers nicht erhöht wird, keinerlei Kosten machen, — ein vorteilhafter Unterschied gegen die physikalischen Übungen, die zum Teil wohl wegen der hohen Kosten bei uns so langsam in Gang kommen.

Ob die Astronomie an die Naturwissenschaft oder an Mathematik resp. Rechnen oder ob sie an die Geographie angegliedert werden soll, darüber wird sich vorläufig, bei der Spärlichkeit des astronomischen Interesses unter den Oberlehrern, keine allgemeine Regel geben lassen. Auch darüber möchte ich keinen bestimmten Vorschlag machen, ob die eingestreuten astronomischen Übungen über die ganze Schulzeit zu verteilen oder ob sie auf ein oder einige Jahre zusammenzudrängen sind.

Ernsthafte Schwierigkeit kann, wenigstens in großen Städten, die Auswahl eines Beobachtungsortes bereiten. Einen Turm für astronomische Zwecke haben meines Wissens nur einige wenige Berliner Schulen und ein Breslauer Gymnasium. Doch einige Aussicht auf den Sternhimmel wird man auch vom Schulhof oder einem Klassenfenster aus haben. Ja, in einer Stadt wie Berlin wird ein frei und hoch gelegenes Klassenfenster für manchen Schüler der beste Ort für astronomische Beobachtungen sein, der ihm überhaupt zugänglich ist. Hoffentlich kommen wir indes einmal so weit, daß für jeden Schulneubau in einer größeren Stadt ein Turm selbstverständlich ist!

Jedenfalls sehe ich kein Hindernis für eine probeweise Einrichtung astronomischer Abende in der vorgeschlagenen Form, ja ich halte einen solchen Versuch für das beste, was gegenwärtig zur Belebung der Astronomie auf der Schule geschehen kann.

Berlin. Gustav Junge.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schulausgaben deutscher Klassiker.

I. Textausgaben mit Erläuterungen.

1. Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus. Mit Lebensbeschreibungen, Einleitungen und Anmerkungen. Begründet von Dr. Wilhelm Lindemann. Zweite völlig neu bearbeitete Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. Otto Hellinghaus, Gymnasialdirektor. Goethes Werke. 3 Bände. Freiburg im Breisgau 1906. Herder. geb. 9 M.

Über die Grundzüge dieser Bibliothek siehe die Besprechung der Schiller-Ausgabe in dieser Monatschrift VI, S. 386—387.

Die Lebensdarstellung bietet auf knappem Raum eine gute Einführung an der Hand der besten Quellen, aber auch z. B. der von Baumgarten, und unter recht geschickter Benutzung von Goethes eigenen Äußerungen. In der Aufführung der einzelnen literarischen Erscheinungen sowie der Personen, mit denen Goethe zu tun hatte, ist des Guten etwas zu viel getan worden. Der dadurch beanspruchte Raum wäre wohl vorteilhafter für eine genauere Würdigung etwa Hamanns und Jung-Stillings zu verwenden gewesen. In der vortrefflich dargestellten ersten Epoche in Weimar sähe ich gern noch die Erzieherrolle betont, die Goethe dem Herzog gegenüber ausgeübt hat. Auch die Beziehungen zu Schiller sind recht gut herausgekommen, wie überhaupt alle Wende- und Höhepunkte in Goethes Leben und Schaffen zu klarer und eindringlicher Anschauung gelangen. Nur bei der Beurteilung des Verhältnisses zu Christiane und der Beziehungen zur kantischen Philosophie waltet eine gewisse Unfreiheit und Befangenheit ob, die weder dem Primaner noch der Familie gegenüber angebracht ist. Eine ähnliche Befangenheit beobachte ich in der Darlegung von Goethes Religiosität und Weltanschauung, für die wir heute so vortreffliches Material besitzen in den Arbeiten von Vogel, Paulsen, Siebeck, Haynacher u. a. So wäre z. B. die ausführliche Darstellung der Beziehungen Goethes zur Fürstin Gallizin zu ergänzen gewesen durch weitere Ausführung des S. 105 erwähnten Gesprächs mit Eckermann vom 11. März 1832: „Je tüchtiger wir Protestanten in edler Entwicklung voranschreiten, desto schneller werden die Katholiken folgen. So bald sie sich von der immer weiter

um sich greifenden großen Aufklärung der Zeit ergriffen fühlen, müssen sie nach usw. usw." Der Text ist nach der Weimarer Sophienausgabe gegeben und von hervorragender Sorgfalt, im Mignonliede aber ist doch wohl die Lesart „o mein Gebieter", nicht Geliebter jetzt als „echt" durchzusetzen. Daß in der Anordnung der Gedichte in die von Goethe selbst gegebene Reihenfolge die chronologisch hingehörigen dazwischen geschoben sind, hat doch seine Bedenken.

In der Auswahl der Gedichte herrscht anerkennenswerte Weitherzigkeit, aber statt so mancher poetisch recht wenig bedeutender an Personen gerichteter, hätte ich lieber die indischen Balladen mit ihrer tiefchristlichen Grundidee und die Geheimnisse aufgenommen gesehen oder auch die Braut von Korinth, Weltseele, das Prooemion u. a. Bei der durch die Dreizahl der Bände gebotenen Beschränkung haben außer den Gedichten natürlich nur die poetischen Meisterwerke Platz finden können von Götz bis zum Faust, die Benutzer dieser Goetheausgabe müssen sich also die Kenntnis von Wilhelm Meister, Dichtung und Wahrheit, der Wahlverwandtschaften, der Italienischen Reise, von denen für die Schule nur eine Auswahl, für das Haus natürlich alles in Betracht kommt, aus andern Goetheausgaben verschaffen. Abänderungen des Textes haben nur im Werther und im Faust stattgefunden. Daß da die romantische und die klassische Walpurgisnacht ganz fehlen, ist durchaus zu billigen. Freilich hätte das Fehlende durch Inhaltsangabe ersetzt werden sollen. Nicht scharf genug aber kann die willkürliche Änderung des Textes verurteilt werden, wie sie durch Auslassung von ganzen und halben Versen, in mehrern Szenen des Faust vorgenommen ist. Die Einleitungen in die einzelnen Dichtungen erfüllen ihren Zweck, sind aber nicht ganz gleichmäßig, gehen z. B. da, wo es sich um religiöse Fragen handelt, wie bei Orests Sühnung und Fausts Schuld und Erlösung, nicht bis auf den tiefsten Grund, sie halten sich da mehr innerhalb des Kirchlichen statt in das Psychologische zu gehen. Die Anmerkungen sind außerordentlich sorgfältig, und für den Zweck, den sie verfolgen, auch nicht zu zahlreich, selbst nicht beim Faust. Die Ausstattung ist wieder ganz vortrefflich, besonders auch durch den Bilderschmuck, der das Jugendbild von May, die Büste von Trippel, das Altersbild von Stieler wiedergibt. An Druckversehen ist mir nur in III, 304 unten aufgefallen 1857 für 1587.

2. Sammlung Göschen. No. 364. Deutsche Literaturdenkmäler des 17. und 18. Jahrhunderts bis Klopstock. I. Lyrik. Ausgewählt und erläutert von Dr. Paul Legeband. Leipzig 1908. 171 S. geb. 0,80 M.

Durch diese Auswahl wird die Möglichkeit, den Zeitraum zwischen Luther und Lessing durch charakteristische Proben reichlich zu illustrieren, in sehr erfreulicher Weise verstärkt. Denn auch für den Lehrer war früher das Material doch noch zu vielfach verstreut, für die Schüler kam nur die Auswahl in Böttichers und Kinzels Denkmälern der älteren deutschen Literatur in Betracht. Diese neue Sammlung von Legeband scheidet die geistliche Lyrik, die aber doch ganz unentbehrlich für den Charakter jenes Zeitraumes ist und die im Religionsunterricht kaum nach ihrem literaturgeschichtlichen und ästhetischen Wert behandelt werden dürfte, fast ganz aus; nur von Scheffler, Zinzendorf, Gellert, Drollinger findet sich je ein Lied. Um so reicher ist dafür die weltliche Lyrik vertreten. Die beiden einzigen Dichter, die wohl eigentlich diesen Namen verdienen, Fleming und Günther,

kommen, jener mehr als dieser, gut zur Geltung, ebenso Logau und Hagedorn, auch sonst schwerer zugängliche Poeten wie Spee, Moscherosch, Hoffmannswaldau, Lohenstein, dann besondes Haller, Brockes, Kästner sind durch charakteristische Proben vertreten. Mehr kulturgeschichtlichen als dichterischen Wert haben natürlich die Verse von Zesen, von Katharina Regina von Greiffenberg, der Gottschedin u. a. Aber die Sammlung gehört durchaus auch in die Hand des Geschichtslehrers. Daß die Rechtschreibung der Zeit der Dichter selbst beibehalten worden ist, konsequent wenigstens für das 17. Jahrhundert, erscheint mir nicht unwichtig, da hier die Einwirkung auf das Auge den Barockcharakter verstärken hilft. Die ganz wenigen Anmerkungen rechtfertigen aber nicht die Bezeichnung „erläutert", eine ganze Reihe sprachlicher und sachlicher Bemerkungen würden das Verständnis noch bedeutend fördern. Die literaturgeschichtliche Einführung erfüllt ihren Zweck recht gut. Das Buch verdient recht weite Verbreitung und macht auf den II. Teil, der die Prosa des 17. und 18. Jahrhunderts enthalten muß, begierig.

3. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. VII. Ergänzungsband. Poesie und Prosa aus dem 16., 17., 18. Jahrhundert von F. Weicker, Seminarlehrer in Wittlich. Paderborn 1906. 230 S. geb. 2,10 M.

Eine recht umsichtige praktische Auswahl, die freilich für evangelische Schüler von Luther zu wenig enthält, obwohl die Proben seiner Prosa wie Poesie charakteristisch genannt werden müssen. Von andern evangelischen Kirchenliederdichtern sind vertreten Decius, Hermann, Mathesius, Nicolai, Gerhardt und Gellert, von katholischen nur Spee, denn Scheffler gehörte ja beiden Konfessionen an. Außerdem sind, was in die Sammlung nicht mehr hineingehörte, geistliche Lieder aus der Zeit vor der Reformation aufgenommen, wo der Herausgeber mit Unrecht bereits „die" Blütezeit des deutschen Kirchenliedes konstatiert. Hans Sachs, Brant, der Murner, Fischart sind vertreten, weiterhin Opitz, Dach, Fleming, Gryphius, Grimmelshausen, Abraham a Santa Clara, Haller, Hagedorn, E. v. Kleist, Gleim, Lichtwer, Pfeffel, die Dichter des Hains. Vermißt wird bei Scheffler die mystisch-pantheistische Spruchpoesie und vor allem wird vermißt der bedeutendste Lyriker zwischen Walther v. d. Vogelweide und Goethe, Christian Günther; Raummangel kann doch nicht der Grund für seinen Fortfall gewesen sein? Und erfreuliche Weitherzigkeit und Freimut herrscht doch in der Auswahl von Volksliedern im Anhang. Die kurzen literaturgeschichtlichen Einteilungen treffen im allgemeinen das Richtige. Luther aber soll „ohne Beruf" in das Kloster gegangen sein? und zwischen 1517 und seinem Tode war nichts von ihm zu erwähnen? Bei Hans Sachs ist ein Wort über seine Stellung zur Reformation, in der ein großes Stück seines dichterischen Schaffens wurzelt, gar nicht zu entbehren, so wenig wie bei Fischart. Und warum wird J. H. Voß' Gemüt und Phantasie so ganz abgesprochen und Stollbergs „Geschichte der Religion Jesu Christi" so stark gewürdigt? Auch sind Claudius' komische Balladen gar nicht so platt, wie der Herausgeber meint. Die sprachlichen Anmerkungen erfüllen ihren Zweck gut, sie sind stets sachlich und prunken nicht mit übel angebrachter Gelehrsamkeit. — Ergänzungsband VIII: Der Schwäbische Dichterkreis von

Chr. A. Ohly. 1907. geb. 1,50 M. Eine reiche, vielseitige Auswahl, in der mit Recht auch die jüngeren Schwaben vertreten sind, wie Gerok, Fischer und Vischer; Uhland fehlt, weil er einen Band für sich allein erhält. Von den älteren ist doch so manches Gedicht aufgenommen, auf das Goethes hartes Urteil über Pfizer von den „deprimierenden Unpotenzen" zutrifft. Auch hätte bloße Vollständigkeit nicht angestrebt zu werden brauchen, Grüneisen und Krais konnten ohne Schaden fehlen. Im übrigen ist es erfreulich, bei aller Gemeinsamkeit doch auch in dieser Sammlung die Mannigfaltigkeit und Eigenartigkeit der Schwaben zu beobachten. Der allzu reich bedachte Schwab aber hätte zugunsten des gar nicht hoch genug zu bewertenden Mörike, von dem der unvergleichliche Turmhahn leider fehlt, etwas eingeschränkt werden können. Die reich bemessenen Literaturangaben sind recht willkommen, aber wer D. F. Strauß, Hegel, Schelling waren, bedürfte doch der Erläuterung. Die Anmerkungen halten sich frei von Selbstverständlichkeiten. Daß aber bei den Gedichten selbst die Gliederung der Teile äußerlich kenntlich gemacht werde und die leitenden Gedanken durch den Druck hervorgehoben wurden, war recht überflüssig. — Uhland, Ludwig der Baier von Dr. H. Schneider, Gymnasialprofessor in Regensburg. 1906. Geb. 1,30 M. Die Ausgabe könnte neben der von Weismann bei Cotta mit Recht als ein Wagnis bezeichnet werden. Ihr Hauptverdienst ist nun die aktenmäßige Darlegung des Schicksals des Dramas in der bairischen Preiskommission: es wurde abgelehnt, weil der päpstliche Legat darin allzu deutlich zum Wortbruch aufforderte, ein Hochaltar und ein funktionierender Geistlicher auf die Bühne gebracht und die Vertreibung eines Gespenstes durch kirchliche Zeremonien als Spiel vorgenommen wird. Der geschichtliche Hintergrund wird ausführlich nach Riezlers Geschichte Baierns gegeben, der Bau des Stückes genau gegliedert, was berechtigt ist, da gerade dies Drama als eins der ersten gelesen zu werden pflegt. Die Anmerkungen sind leider ein abschreckendes Beispiel durch ihre Überladung mit Stoff, kaum 10 Zeilen hintereinander sind ohne Anmerkungen geblieben, die auch das Allergewöhnlichste glauben „erläutern" zu müssen und nicht selten auf zehn Zeilen Text 30 enggedruckte Zeilen Kommentar liefern. — Schillers Don Carlos von Dr. M. Gorges, Gymnasial-Oberlehrer in Münster i. W. 1907. geb. 2 M. Eine neben den bereits vorhandenen, bei Velhagen & Klasing und bei Freytag erschienenen, recht brauchbare Schulausgabe. Der Schüler wird in wünschenswerter Form, ohne Anhäufung gelehrten Apparates in die Entstehung und den Ideengehalt des Stückes eingeführt. Unverständlich bleibt freilich, daß die Wendung in Schillers äußerem Geschicke, die durch Körner eintrat, „ein bedauernswerter Umschwung" genannt wird. Hervorgehoben ist die geschickte Inhaltsangabe dieses weitschichtigen und zwiespältigen Stückes, dessen Einheit tatsächlich doch nicht so gelungen ist, wie der Verfasser der Briefe über den Don Carlos es darstellt. Für die Charakteristik der Personen und Würdigung der Hauptscenen ist Gorges mit Recht bei Kühnemann und Bellermann in die Schule gegangen. Die Anmerkungen halten sich in sehr vernünftigen Grenzen und benutzen gleichfalls schon vorhandene Erklärungen. Ganz vorurteilsfrei ist die Erörterung über die „Gedankenfreiheit" und der mehrfach betonte Sieg der Ideen des Posa gehalten. Die Ausgabe wird mit großem Nutzen gebraucht werden können. — Friedrich Hebbel, Die Nibelungen von C. Schmitt,

Seminarlehrer in Osnabrück. 1906. Geb. 2,20 M. Nach den vortrefflichen Ausgaben von Gaudig, Neumann und Jahnke war es nicht leicht, eine neue mit eigenen Vorzügen zu geben. Daß der Text der vorliegenden einzelne Kürzungen erfahren hat, ist ihm nicht nachteilig geworden. Die Fußnoten bieten, trotzdem sie nicht überwuchern, noch manches Überflüssige: z. B. zu I, 29 Kumpan ist es völlig gleichgültig, zu erfahren, daß Goethe, nicht etwa Hebbel, auch die Form Compan hat, bei den Robben I, 59 brauchte nicht die ganze Naturgeschichte dieser Tiere verzeichnet zu werden; II, 179, wo Kriemhild ein Veilchen pflückt, brauchte nicht in 13 enggedruckten Zeilen des Kommentars, Hebbels Vorliebe für diese Blume, Novalis blaue Blume der Romantik und eine Stelle aus Schillers Wallenstein herangezogen zu werden u. a. m.... Im Anhang, auf den der Verfasser das Hauptgewicht legt, wird über Leben und Schaffen Hebbels gut berichtet. Aber ein Plätzchen war da auch Elise Lensing zu gönnen, sie hat doch nun einmal eine sehr große Bedeutung für den Werdegang des Dichters, und ebenso Hebbels Stellung zu den großen öffentlichen Fragen seiner Zeit. Die Bedeutung Hebbels für die Epoche der realistischen Dichtung des 19. Jahrhunderts durfte nicht übergangen werden. Sehr ausführlich wird dann der Stoff der „Nibelungen" erörtert, nach Herkunft und Verhältnis zu den Bearbeitungen durch andere Dichter: Fouqué, Raupach, Wagner, Geibel. Daß Hebbel gerade die Braunsche Übersetzung des Nibelungenliedes benutzt hat, ist für eine Schulausgabe unwesentlich. Auch die sehr ausgedehnte Widerlegung einer Programmabhandlung von Röpe aus dem Jahre 1865 und einer Abhandlung von Meinck aus dem Jahre 1905 treffen ja meist das Richtige, gehören aber in dieser Ausführlichkeit keinesfalls in eine Schulausgabe, und bei Siegfried eine wirkliche Schuld finden zu wollen, geht doch nicht an. Der Aufbau der einzelnen Akte und Szenen ist gleichfalls von eingehendster Genauigkeit, ebenso die Beantwortung der etwa 70 Fragen über das Stück, 35 Themata sind außerdem zur Auswahl für Aufsätze gestellt. Das Ganze stellt eine außerordentlich fleißige Arbeit dar. — Von Schönnighs Ausgaben ausländischer Klassiker ist mir zugegangen XI: Homers Ilias, nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von J. H. Voß von Dr. J. A. Kilb. 1906. geb. 1,30 M. Ehe wir nicht eine völlige Neudichtung Homers haben, zu der die Nachdichtung von Hans Georg Meyer eine sehr hoch zu bewertende Etappe bildet, wird sich die Schule, hier also die Realschule, an Voß halten müssen, wie das schon Hubatsch und Weißenborn mit mehr oder weniger Abänderung, wie sie unsere Zeit und die Ergebnisse der Homerforschung bedingen, getan hatten. Sie benutzt auch mit Recht Kilb. In seiner Auswahl hat er 21 eigene Gesänge zu je 150—300 Versen zusammengestellt, die nur das Wesentlichste der Handlung, d. h. also des ‚Liedes vom Zorn des Achilles' enthalten. Freilich ist da nicht viel mehr als das bloße Skelett übrig geblieben, von dem blühenden Fleisch der homerischen Dichtung ist nicht viel zu spüren. Nicht nur so herrliche Episoden wie Diomedes und Glaukos, Die Doloneia, Die Hoplopoiia u. a. hat wegfallen müssen, sondern auch so wichtige Stücke wie der Zweikampf zwischen Paris und Menelaus, zwischen Aias und Hektor, Thersites und der Volksaufstand, durch dessen Ausfall sogar der Zusammenhang zerrissen wird. Es ist in allen solchen Fällen durchaus geratener, selbständige ganze Stücke

zu geben und das Ausgelassene durch Prosaerzählung zu ergänzen. Einleitung und Anhang entsprechen dem Bedürfnis und verwenden die Ergebnisse der heutigen Forschung. Über 100 Themata zu schriftlicher Bearbeitung werden angegeben, aber für manche von ihnen kommen als Stoff kaum 20 Zeilen des Epos in Betracht.

Die Schulausgaben des Schöninghschen Verlages sind übrigens jetzt fast die einzigen, die noch die unpraktische und hygienisch bedenkliche Drahtheftung beibehalten haben.

4. Von Freytags Schulausgaben (Leipzig und Wien) liegen in unveränderter Gestalt, aber in neuer Rechtschreibung vor: Auswahl aus den höfischen Epikern 1. Hartmann von Aue und Gottfried von Straßburg von P. Hagen und Th. Lenschau. 1906. geb. 0,80 M. — Goethe, Aus meinem Leben. 2. Bd. von Hachez. 1906. geb. 0,80 M. — Hebbel, Die Nibelungen von Neumann. 1907. geb. 1,50 M. — Kleist, Prinz von Homburg von Benedict. Mit einem Plan der Schlacht bei Fehrbellin. 3. Aufl. 1907. geb. 0,60 M. — Lessing, Emilia Galotti von O. Langer. 2. Aufl. 1908. geb. 0,70 M. Die Ausstattung hat in den Bändchen seit 1907 durch den Leinenband und Aufdruck des Titels erheblich gewonnen, in der Güte des Papiers wird sie von andern übertroffen.

5. Sammlung deutscher Schulausgaben von Velhagen & Klasing. Bielefeld und Leipzig. Lief. 84: Friedrich Hebbel, Die Nibelungen von Dr. W. Haynel, Oberlehrer in Linden bei Hannover. 1907. geb. 1,30 M. An Stelle der früheren gekürzten Ausgabe von Gaudig ist die neue vollständige von Haynel getreten. Die Einleitung gibt in ganz vortrefflicher Weise auf äußerst knappem Raum ein Bild des Dichters, dieses tapfersten Kämpfers im „heiligen Kriege“ um seinen Beruf und seine Weltanschauung, von dieser selbst die Grundzüge, die zugleich das Verständnis für seine Dichtung abgeben. In der Einführung in den Stoff wird besonders gut herausgestellt Recht und Unrecht in der Selbständigkeit der Charaktere und die innere Berechtigung des Sieges des Christentums, das bekanntlich dem Dichter selbst keineswegs von ausschließlichem Werte gewesen ist. Die Anmerkungen enthalten nicht nur sachliche und sprachliche Erläuterungen, sondern auch willkommene Winke für das Verständnis der dramatischen Entwicklung. Das Ganze ist eine recht gute Schulausgabe auch für den Gebrauch in der Klasse. Der diskrete und geschmackvoll verwendete Buchschmuck in Anlehnung an den Empirestil verdient ebenso Anerkennung wie die prächtigen neuen Druckertypen, die die Verlagshandlung jetzt verwendet. Den Ansprüchen auch des Schulbuchs auf Kunstwert ist gerade auch durch den Druck erfreulich Rechnung getragen. — Lief. 118: Anthologie mittelalterlicher Gedichte, zusammengestellt von Prof. Dr. H. Löschhorn. 1906. geb. 1 M. „Für Schulen, die der mittelalterlichen Dichtung nur geringe Zeit zu widmen vermögen, und denen es nur auf eine allgemeine Übersicht ankommt,“ ist nach des Herausgebers Angabe diese Zusammenstellung gemacht worden. Freilich geht ja wohl das Bestreben aller Gattungen unserer höheren Schulen heute dahin, die Kenntnis dieser nationalen Dichtungen eher zu erweitern

und vor allem auch die Bekanntschaft mit dem Urtext mehr und mehr herbeizuführen. Für den bei weitem umfangreichsten Teil dieser Zusammenstellung konnte der Text den Lieferungen 46, 91, 107 entnommen werden, nämlich für den Armen Heinrich, Parzival, Walther von der Vogelweide, neu sind hinzugekommen Chamissos Lied vom Thrym aus der Edda, die Merseburger Zaubersprüche mit dem Urtext, Hildebrandslied, drei Stücke aus dem Heliand und einiges aus dem Waltharilied, die letzteren von Löschhorn übersetzt, nicht ohne Härten, aber lesbar. Die literaturgeschichtliche Übersicht, in der doch auch Ansätze zu innerer Vertiefung vorhanden sind, ist praktisch. — Lief. 120: Wieland, Oberon, herausgegeben von Prof. Dr. E. v. Sallwürk. 1908. geb. 1 M. Wieland bleibt für die Schüler in der Regel eine unbekannte Literaturgröße, jedenfalls wird das in der Literaturgeschichte ihnen gegebene Bild durch eigene Lektüre nicht recht anschaulich. Das liegt natürlich an der Art der von Wieland behandelten Stoffe. Der Oberon ist nun ohne Frage besonders geeignet, die Bekanntschaft zu vermitteln, und das wird durch die vorliegende Ausgabe vortrefflich gelingen. Die Dichtung ist bis auf mehrere unkünstlerische Längen und einige aus pädagogischen Gründen ungeeignete Stellen — so fiel mit Recht der ganze 11. Gesang fort — vollständig abgedruckt, die fortgelassenen Stellen sind durch kurze Prosaerzählung ersetzt. Die Einleitung gibt ein klares Bild von Wielands Leben und Persönlichkeit und namentlich auch von seiner Stellung innerhalb der Entwicklung der deutschen Literatur, die Anmerkungen beseitigen natürlich nur die Schwierigkeiten im Sach- und Wortverständnis. Die Ausgabe dürfte sich recht viel Freunde erwerben. Ich halte nun aber auch eine Auswahl aus den Prosa-Dichtungen Wielands nicht nur für möglich und wünschenswert, sondern geradezu für notwendig. Denn die Stellung Wielands als Vorklassiker, gerade wegen seines Prosastiles, ist doch zu bedeutend, als daß man seiner Bekanntschaft entbehren dürfte. Und der Agathon, die Abderiten, der goldene Spiegel und durchaus auch der Aristipp bieten auch höchst wertvollen Stoff für ein solches Lesebuch. Der Schüler würde daraus selbständig die Überzeugung gewinnen, wie „Wieland, mitten inne zwischen Lessings Ernst und Klopstocks Überschwenglichkeit" stehend, durch seine an dem modernen französischen Griechentum geschulte Grazie zu dem Stil Goethes hinüberleitet und würde dadurch erst das hohe Urteil Goethes in seiner Rede auf Wieland bei der Logenfeier und im Gespräch mit Falk an seinem Begräbnistage als gerechtfertigt erkennen. — Lief. 121: Annette von Droste-Hülshoff, eine Auswahl aus ihren Gedichten, herausgegeben von Prof. Dr. Schmitz-Mancy. 1908. geb. 1 M. Eine besonders willkommene Bereicherung der Sammlung! Deutschlands größte Dichterin ist zugleich eine der charakteristischsten Gestalten der nachklassischen Epoche, für die die Bezeichnung des silbernen Zeitalters zutrifft. Ihre bleibende Bedeutung mit markanten Strichen zu zeichnen, ist dem Herausgeber recht gut gelungen. Die Auswahl berücksichtigt erstens die subjektive Dichtung, wie sie in Naturschilderungen, Stimmungsmalerei, Gedankendichtung sich ausprägt, also Lyrik im engeren Sinne, und zweitens die objektive Dichtung, wie sie die erzählenden Gedichte und Balladen darbieten, also

epische Dichtung. In beiden sind die bei aller inneren Einheit doch erfreulich mannigfaltigen Züge der Dichterin geschickt zur Geltung gebracht worden, auch der verhältnismäßig seltene Humor fehlt nicht ganz. Von „des alten Pfarrers Woche" hätte ich aber alle sieben Tage aufgenommen, gerade die vom Herausgeber fortgelassenen enthalten menschlich recht wertvolle Züge. Nach meinem persönlichen Geschmack dürften auch in keiner Sammlung von Annettens Gedichten die beiden selten charakteristischen „Die Krähen" und „Der Dichter" fehlen. Aus der größeren epischen Versdichtung, die „Schlacht am Loener Bruch" sind zwei größere Stücke aufgenommen. Die Auswahl verdient recht weite Verbreitung.

6. Denkmäler der älteren deutschen Literatur, herausgegeben von Bötticher und Kinzel. Halle a. S. Buchh. d. Waisenhauses. III. 2. Martin Luther. I. Teil von Prof. Dr. Richard Neubauer. 1908. Vierte, vielfach verbesserte Auflage. kart. 2,80 M.

Den unermüdlichen Herausgeber hat der große Erfolg der bisherigen Auflagen dieses allseitig als hervorragend anerkannten Lutherbuches zu immer erneuter Prüfung des Textes und der Erläuterungen veranlaßt. Namentlich ist in der Schreibung eine immer größere Konsequenz beobachtet, in der Erläuterung auf die einschlägige Literatur, soweit es zweckdienlich war, immer mehr Bezug genommen. Es ist durchaus erwünscht, daß diese handliche, vielseitige Ausgabe nicht nur von den Primanern tüchtig gelesen, sondern auch allen an deutschen höheren Schulen mitwirkenden Lehrern, gleichviel welcher Fachwissenschaft, gründlich bekannt werde, soweit sie nicht zu noch erweitertem Sonderstudium der Schriften Luthers gelangen; und auch dazu bildet sie die denkbar beste Einführung. — Ein erfreuliches Zeichen regen Bedürfnisses ist es, daß aus derselben Sammlung die Literatur des 18. Jahrhunderts vor Klopstock von Bötticher in 3. Auflage, 1908, geh. 1,10 M., erscheinen konnte. Wer sie aus langjähriger Benutzung im Unterricht kennt, wird ihren Wert zu schätzen wissen und sie allen Fachgenossen angelegentlich empfehlen.

7. Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig o. J. B. G. Teubner. Anastasius Grün, Spaziergänge eines Wiener Poeten. Auswahl aus „Schutt", herausgegeben von Dr. Valentin Pollak. kart. 0,50 M.

Da die Bedeutung dieses Österreichers vornehmlich in seiner Gedankendichtung, in seinen politischen Zeitgedichten liegt, seine Bekanntschaft von dieser Seite aber nicht gut durch die Aufnahme einzelner Gedichte in den Lesebüchern der mittleren Klassen vermittelt werden kann, so war es ein glücklicher Gedanke, in einem Sonderheft eine Auswahl darzubieten. Sie wird in der biographisch-literaturgeschichtlichen Einleitung dem Dichter und Politiker, weniger dem Menschen in dem Grafen Auersperg gerecht. Seine Gestalt hebt sich da gut von dem kulturgeschichtlichen Hintergrunde des vormärzlichen, Metternichschen Wien ab, indem sie für Luft und Licht der Gedanken der neuen Zeit tapfer kämpfend eintritt. Und wenn dem Herausgeber natürlich auch darin beizustimmen ist, daß die Fragen, die den Dichter bewegten, heute nicht mehr Leidenschaften auszulösen vermögen, so ist dieses Stück Zeitgeschichte, aufgefangen im Spiegel der Dichtung, doch ein höchst schätzbares Dokument. Aus den „Spaziergängen" sind außer der Widmung an Uhland zwanzig der wirksamsten Gedichte aufgenommen, aus dem Gedanken-

zyklus „Schutt“ von den beiden letzten der Teile „Cincinnatus“ und „Fünf Ostern“ zwölf bzw. fünf, die fehlenden sind ihrem Inhalt nach in den Anmerkungen wiedergegeben. Die Ausgabe ist als Ergänzungsheft der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts, also vor allem zu Vortragszwecken geeignet und wird auch von dem Geschichtslehrer beachtet werden müssen.

8. Die Meisterwerke der deutschen Bühne, herausgegeben von Prof. Dr. Georg Witkowski. Leipzig. Max Hesse. Über Art und Einrichtung dieser Ausgaben, die zu ungewöhnlich wohlfeilem Preise ganz besonders Wertvolles darbieten, ist von mir in dieser Monatschrift bereits 1905, IV, S. 526 und 1907, VI, S. 386 gesprochen worden. Die neuen Erscheinungen rechtfertigen nicht nur das Lob der früheren, sondern verstärken es noch. No. 54. Otto Ludwig, Der Erbförster von Prof. Dr. Ad. Stern. 1907. geh. 0,30 M.

Dem feinsinnigen Literaturhistoriker und Dichter Adolf Stern verdanken wir bereits eine sehr wirksame Darstellung des Lebens O. Ludwigs sowie die Mitherausgabe seiner gesammelten Schriften. So steht denn auch die Einführung in dieses Dramas, eines Hauptwerkes der realistischen Dichtung des 19. Jahrhunderts, auf der zu erwartenden Höhe. Die Würdigung, die das Drama erfährt, besonders auch in der richtigen Abwägung seiner Vorzüge und Fehler, eröffnet dem, der es noch nicht kennt, den richtigen Zugang, und versteht dem, der es kennt, seinen Wert erheblich zu vertiefen. No. 53 Hebbel, Herodes und Mariamne von Prof. Dr. Max Koch. Universität Breslau 1907. geh. 0,30 M. Den besonderen Vorzug dieser Ausgabe des bekannten Literaturhistorikers sehe ich in der genauen Berücksichtigung der eigenen Vorrede Hebbels zu diesem Stück, die auch mitabgedruckt wird, sowie in dem einleuchtenden Hinweis auf die persönlichen Beziehungen zu Hebbels Ehe und in der Parallele mit Ibsens Problemdramen, von denen Hebbels Dramen sich doch wieder so charakteristisch unterscheiden. Sehr willkommen ist auch die Gestaltung des Textes durch Abdruck der früher von Hebbel ausgeschiedenen Verse. — No. 45, 46, 47, 48. Goethe, Faust I. Band. Der Tragödie 1. und 2. Teil. Urfaust, Entwürfe und Skizzen. geh. 1,20 M. II. Band. Kommentar und Erläuterungen, geh. 1,20 M., von Prof. Dr. Georg Witkowski. 1907. Der rühmlichst bekannte Goetheforscher bietet hier dem größeren Publikum zum ersten Male die Gesamtheit der Goethischen Lebensarbeit am Faust, den Text auf wissenschaftlicher Grundlage, aber natürlich ohne den kritischen Apparat, Einführung und Erklärungen nach dem gegenwärtigen Stande der unablässig fortschreitenden Beschäftigung der Wissenschaften mit jener unserer nationalsten Dichtung. Die Fähigkeit, die Witkowski schon vielfach kundgegeben hat, wissenschaftliche Forschungen in einer im besten Sinne populären Form darzubieten, kommt hier aufs neue zu wirksamster Geltung. Die Einleitung unterrichtet kurz über Richtung und Ergebnis der Faustforschung, die seit 1886 mit der Entdeckung des „Urfaust“ in ein ganz neues Stadium getreten war. Es folgt die Behandlung der Faustsage und Faustdichtung vor Goethe und eine eingehende Darlegung der Entstehung der einzelnen Teile der Goetheschen Dichtung. Einen besonders wichtigen Teil bildet der Abschnitt über die Handlung des Dramas und seine Idee, weiterhin wird über die Form der Dichtung, die Charaktere und die Bühnengeschichte gehandelt. Wer mit der Faustliteratur ver-

traut ist, erkennt bald, daß kaum eine wichtige Frage unberührt geblieben ist, daß der Verfasser zu allen eine selbständige Stellung einnimmt, auch ohne daß weitschichtige persönliche Auseinandersetzungen erfolgen. Eine geschickte Zusammenstellung von 160 der wichtigsten Schriften über den Faust geben das Material für die nähere Beschäftigung mit den Einzelheiten. Die Erläuterungen zu einzelnen Versen der Dichtung selbst und der Entwürfe, besonders also des Urfaust, auf 221 enggedruckten Seiten vervollständigen diesen neuen Faustkommentar, der ein mindestens ebenbürtiger Rivale seiner Vorgänger ist. Wenn ich etwas an den mit vollster Beherrschung des Materials und seiner völlig selbständigen Durchdringung gegebenen Darstellung vermisse, so ist es das klare deutliche Aussprechen der Tatsache, daß die Goethesche Faustdichtung nur auf der Grundlage der abendländischen Kultur, die durch die Idee des Christentums geschaffen wurde, möglich war, ja, daß diese Idee in ihrem Reingehalt, losgelöst von jeder kirchlichen und konfessionellen Einkleidung, zum guten Teil das innere Leben der Dichtung ausmacht; und weiter der Nachweis, daß das Faustische Ringen und sein Ausgang eine Besonderheit deutschen Geistes darstellt. Die Witkowskische Faustausgabe ist jedem Lehrer an höhern Schulen als Handbuch zu wünschen und wird auch manchem Primaner schon helfen können, sich den Weg zum Verständnis und Genuß, was hier sehr nahe sich berührt, dieser Weltdichtung zu bahnen.

9. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen, Stadtschulrat in Frankfurt a. M. Dresden o. J. Ehlermann. Ich erwähne zunächst eine Reihe im Berichtsjahr oder schon früher erschienener neuer Auflagen, die alle als durchgesehene bezeichnet sind und soweit tunlich, kleinere Verbesserungen gegenüber früheren aufweisen. Ihre z. T. sehr rasche Aufeinanderfolge ist der beste Beweis für die große Brauchbarkeit. No. 19. Die Dichtung der Befreiungskriege von J. Ziehen. geb. 0,80 M. Sie ist zugleich eine vermehrte und trägt dem bezüglich der ersten Auflage geäußerten Wünschen Rechnung. No. 21/22. Homers Odyssee von demselben. geb. 1,20 M. No. 34. Quellenbuch zur deutschen Geschichte seit 1815 von demselben. geb. 1,45 M. No. 35. Goethes Gedankenlyrik von P. Lorentz. geb. 1,40 M. Sie verbessert vor allem störende Druckfehler und berichtigt einiges Sachliche in den Anmerkungen. No. 36. Körners Zriny von Schladebach. geb. 0,80 M. No. 38. Homers Ilias übersetzt von J. H. Voß, in verkürzter Gestalt herausgegeben von J. Ziehen. geb. 1,45 M. Von Neu-Erscheinungen sind mir folgende zugegangen: No. 41. Schillers Wilhelm Tell von Hellwig. geb. 1,20 M. Die Einleitung enthält vor allem die sehr anschaulich gehaltene Einführung in das Wesen der dramatischen Dichtkunst, die so recht aus dem Unterricht hervorgegangen ist und eine gute Vorbereitung für die theoretischen Erörterungen in Prima bildet. Bei der Tragödie werden hier mit Recht nur die geläufigen Typen des Tragischen in Betracht gezogen. Besonders bemüht ist der Herausgeber, Tell als Helden des ganzen Dramas hinzustellen, die Einheit des Dramas wird aber trotz der Bemühung Schillers durch die Tellhandlung doch nicht erzielt. Überzeugend ist dagegen nachgewiesen, warum Tell nicht ein politischer Held werden durfte. Das eigenartige des Telldramas ist doch eben, was als vorausdeutend auf Hauptmanns „Weber" aufzufassen ist, daß das Schweizervolk als solches gewisser-

maßen den Helden des Stückes abgibt. Die Karte des Vierwaldstätter Sees wird die Brauchbarkeit des Buches noch erhöhen, das so recht zum Gebrauch in der Klasse geeignet ist. No. 42. Shakespeare, König Lear von Dr. E. Waßerzieher. geb. 1,20 M. Der Text wird nach der Schlegel-Tieckschen Übersetzung gegeben mit dem durch die Ergebnisse der Forschung notwendig gewordenen Veränderungen. Was die Einleitung ausführt über die Entstehung und das künstlerische Problem der Dichtung — der Lear die Tragödie des Undanks, wie des Macbeth die des Ehrgeizes, der Othello die der Eifersucht — ferner über die Einheit der Handlung trotz der vorhandenen Doppelhandlung, ist sehr gut geeignet, in das Verständnis der Dichtung einzuführen, da sie die wesentlichsten Gesichtspunkte aufstellt, unter denen sie mit nachhaltigem Erfolge gelesen werden kann. Einleuchtend ist die knappe Charakteristik der Personen, recht praktisch die von Shakespeares Sprache. — No. 46. Begleitstoffe zur deutschen Literaturgeschichte des 16.—18. Jahrhunderts, augewählt und eingeleitet von Prof. Dr. Kinzel. 1. u. 2. Aufl. geb. 1,45 M. Diese Auswahl ist, soweit ich sehen kann, ohne Konkurrenz — vgl. aber oben die Ausgabe von Weicker und Legeband. Denn auf 192 Seiten gibt sie eine Zusammenstellung des Lesens- und Wissenswürdigsten von Hans Sachs bis Gleim unter Zusammenziehung der in den „Denkmälern" bereits veröffentlichten Stoffe, wobei dann freilich die charakteristische geistliche Lyrik ganz fortfallen mußte. Die klare, tiefgreifende, knapp gehaltene Einleitung in das Ganze, wie die in die einzelnen Abschnitte zeugen von langjähriger Erfahrung im Unterricht. In künftigen Auflagen muß aber durchaus noch für Schefflers Sprüche Raum geschaffen werden: wir haben außer in den Goethischen Sprüchen kaum irgend etwas, das sich damit vergleichen ließe. — No. 47. Sophokles, König Ödipus, übersetzt von Martin Wohlrab, Geh. Studienrat in Dresden. geb. 0,60 M. Die Einführung verwendet das, was der Verfasser in seiner Monographie über das Drama gegeben hatte, auf dessen bleibende Bedeutung hier wiederholt hingewiesen worden ist (s. Monatschr. IV, 529/30, 1905. VI, 382, 1907 u. s.). Die Übersetzung ist in fünffüßigen Jamben gegeben, die lyrischen Partien im Versmaß des Urtextes; durch jenes gewinnt das Deutsche, durch dieses verliert es, denn es führt zu harten Wendungen, der Erfolg steht hier nicht im Verhältnis zu der aufgewandten Mühe. Die Dialogpartien und zumal die monstichischen lesen sich erfreulich glatt und treffen nicht selten mit glücklicher Wendung den Sinn des Urtextes, z. B. v. 67, 532, 975, 979, 1184/85, selten begegnen Härten wie „den Übermensch" 873; „ihr, die hier wohnhaft sind" 1048, v. 1022—1024 würde ich mit Nauck umstellen, 1169/70 ist ἀκουστέον kühn, aber sinngemäß übersetzt: ich will hören. Die Übersetzung tritt der von Hubatsch bei Velhagen u. Klasing würdig an die Seite. — No. 49. Aus Goethes Prosa von Prof. Dr. Kinzel. geb. 1,45 M. Diese Auswahl will dem Bedürfnis der Schüler entgegenkommen, Goethe aus eigenen Darstellungen auch als Kunstschriftsteller und Biographen kennen zu lernen, also von den beiden Seiten, die seine Bedeutung als Dichter gut ergänzen. Der Abschnitt „Zur Kunst" bringt Goethes Rede und Abhandlungen über Shakespeare, über die deutsche Baukunst, über Winkelmann und Laokoon, über Lionardo da Vincis Abendmahl und, was eine durchaus erwünschte Ergänzung bildet,

die über das Erwachen der niederrheinischen und niederländischen Malerei. Der Abschnitt „Aus Goethes Leben" entnimmt seinen Stoff der zweiten Schweizerreise, der Campagne in Frankreich, gibt nach den Annalen die Bekanntschaft mit Schiller, anderes minder Wichtige, dann aber auch „Dankbare Gegenwart 1823". Ganz aus dem Rahmen heraus fällt Abschnitt I, der die „Novelle" und „Ferdinand" aus den Unterhaltungen der Ausgewanderten bringt. Diese beiden Dichtungen gehören besser zusammen mit ähnlichen, wie sie Sallwürk bei Velhagen & Klasing, Lief. 114 zusammengestellt hat. Dann würde auch Platz für andere Seiten Goethescher Prosa, vor allem könnte Goethe als Naturforscher zur Geltung kommen, eine Seite, die doch noch in ganz anderer Weise den Dichter in ihm ergänzt hat. Ein vortrefflicher Schmuck nicht nur, sondern eine ganz unentbehrliche Unterstützung der Lektüre sind die sechs Bilder zu dem Abschnitt über Kunst. Das Büchlein sei den Fachgenossen zur Beachtung empfohlen. — No. 50. Goethes Italienische Reise in verkürzter Gestalt, herausgegeben von Dr. Julius Ziehen. geb. 1,50 M. Die Einleitung erörtert auf knappem Raum außer der Entstehungsgeschichte und Goethes Selbstzeugnissen über das Buch vor allem die pädagogische Bedeutung seiner Lektüre auf den höheren Schulen: „Es kann nichts Erfreulicheres, nichts Bedeutenderes geben, als den Äußerungen eines derart gesteigerten Daseins nachzugehen" — „Scheuklappen tragender Einseitigkeit mag bange werden vor der Fülle der Gesichte, die ihr aus dem Reisebericht entgegentritt, aber gerade dadurch gewinnt ja dieser Teil von Goethes autobiographischen Aufzeichnungen seinen großen geistigen Nährwert, daß er mit einer Weltauffassung bekannt macht, auf die Natur und Menschendasein in harmonischem Nebeneinander einwirken." Ausgeschieden sind aus dem Text außer kleinen, weniger wichtigen Bemerkungen, größere selbständige Ausführungen, wie der Besuch beim Prinzen Pallagonia, bei der Familie Cagliostros, dem Gouverneur von Messina, dann besonders aus dem zweiten Teil die Materialien zu der beabsichtigten kulturgeschichtlichen Landesbeschreibung Italiens. Die Briefe vom 23. 8. 1787, vom 6. 9. 87 und 14. 3. 88 hätte ich in größerer Ausführlichkeit gegeben, den vom 28. 8. 87 hätte ich nicht fortgelassen, weil alle diese ganz notwendige Züge für den Goethe der Italienischen Reise aufweisen. Der Bilderschmuck ist eine prächtige Zugabe, er umfasst den Campo vaccino nach Piranesi, die Goethe-Palme in Padua, die schiefen Türme in Bologna, den Minervatempel von Assisi und einige Goethesche Handzeichnungen. Die Ausgabe ist durchaus geeignet, den Gewinn, den Ziehen von der Lektüre der Italienischen Reise für den Primaner erwartet, in vollstem Maße zu erzielen. — No. 56. Hebbel, Agnes Bernauer von Dr. Berthold Schulze, Oberlehrer am Schillergymnasium zu Groß-Lichterfelde. geb. 1 M. Die Einleitung enthält Entwicklung und Würdigung der dramatischen Gestaltung und den Aufbau. In recht geschickter Weise wird Vorbereitung, Entfaltung und Austrag des Konflikts „aufgerollt, nicht lehrhaft erklärt", wie sich der Verfasser vorsichtig ausdrückt. Die Zweiteilung I — III, 9 und III, 10 — V, 10 ist praktisch und richtig. Die ganze Methode des Verfassers hat etwas von der Art, mit der „der ideale Zuschauer" eine dramatische Handlung verfolgt. Sehr einleuchtend ist der Hinweis auf des Großen Kurfürsten Verfahren gegen den Prinzen

in Kleists Drama, dessen Parallele ja manchem Erklärer bei der Behandlung des Stückes vor den Schülern schon aufgefallen sein wird. Die Idee: „die deutsche politische Religion, — ein etwas gesuchter Ausdruck — mit der das rein Menschliche in Konflikt gerät", konnte noch nach der Seite weiter ausgeführt werden, daß eben auch die starke und ausschließliche Bewertung des rein menschlichen Gefühlslebens etwas besonders deutsches ist. Praktisch ist es, daß der Anhang Zeugnisse Hebbels zur Entstehungsgeschichte und Idee des Dramas enthält sowie das alte Volkslied von der Agnes Bernauer. Hoffentlich trägt auch diese Schulausgabe kräftig dazu bei, dies Hebbelsche Drama, ohne dessen Kenntnis ich keine Primaner-Generation lasse, der Schule näher zu bringen.

10. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Gaudig und Frick. Leipzig. B. G. Teubner. Goethe, Dichtung und Wahrheit von Dr. O. Kästner, Direktor der höheren Mädchenschule zu Landsberg a. W. 1907. kart. 1,20 M.

Richtiger müßte der Titel lauten „ein Lesebuch aus Dichtung und Wahrheit". Wo man es nicht vorzieht, ganze Bücher, aber natürlich nicht alle, von Goethes Selbstbiographie lesen zu lassen, was ich doch stets tue, da wird die Auswahl recht gute Dienste leisten. Sie ist aber eben eigentlich ein neues Buch geworden infolge der Ausscheidungen und Zusammenrückungen, die als solche nirgends gekennzeichnet sind. Natürlich wird, wie bei allen solchen Auswahlen der eine dies, der andere jenes vermissen bzw. missen wollen. Aber der aus dem Anhang ersichtliche Gesichtspunkt, zu zeigen, wie Goethe das, was er geworden ist, wurde, kommt durch die getroffene Auswahl gut zur Geltung. Der „Durchblick durch den Roman" zeichnet sich vor allem durch frische, fröhliche, den Nagel auf den Kopf treffende Bezeichnungen für Goethes Entwicklungsstufen aus sowie durch geschickte Hinweise auf zusammenfassende, zu schriftlicher Bearbeitung geeignete Gesichtspunkte. — Von Dr. G. Frick sind in der vorliegenden Sammlung bearbeitet: Lessings Emilia Galotti. 1906. geb. 0,65 M. Grillparzers König Ottokars Glück und Ende. 1906. geb. 0,80 M. Goethes Egmont. 1907. kart. 0,60 M. Schillers Don Karlos. 1907. kart. 1,20 M. Schillers Kabale und Liebe. 1907. kart 0,70 M. Die Ausgaben verwerten alle die Arbeiten, die in dem ausführlichen Werke „Aus deutschen Lesebüchern" niedergelegt sind, sind mit Recht sehr sparsam mit Anmerkungen und geben hübsche praktische Beilagen, zu denen besonders auch die Zeittafeln gehören. Bei dem „Rückblick auf den tragischen Gehalt" der einzelnen Stücke waltet ein gewisses Schema vor. Zum Gebrauch in der Klasse sind alle diese Ausgaben hervorragend geeignet. — Homers Ilias in Auswahl nach der Übersetzung von J. H. Voß von Dr. Georg Finsler, Rektor. 1906. geb. 0,80 M. Auch dieser Herausgeber hat sein größeres Werk über Homer, das dem Lehrer des Griechischen eine Fülle von praktischen Fingerzeigen für die Behandlung im Unterricht darbietet, für eine Schulausgabe benutzen können. Die Auswahl berücksichtigt B. 1, 3—6, 9, 16, 18, 22—24, läßt aber die weniger wichtigen Episoden darin fort; alles Fehlende wird durch Prosaerzählung ersetzt. Der Anhang enthält außer einer Tafel der Götter und Helden in knapper, klarer und eingehende Durcharbeitung verratender Darstellung das Wichtigste über den Dichter, seine Sprache, die Ökonomie der Dichtung, innere Form der Darstellung, Charakteristik der Personen und Kulturverhältnisse. —

Sophokles Antigone übersetzt von Joh. Geffken und Jul. Schultz. 1907. kart. 0,40 M., geb. 0,65 M. Welchen Anteil jeder der beiden Übersetzer hat, ist nicht zu ersehen, der größere scheint Geffken zu gehören, dem wir ja ein Buch über das griechische Drama verdanken. Die Übersetzung hält die Mitte zwischen solchen poetischen Nachdichtungen, wie wir sie Wilamowitz und Wilbrandt verdanken, und solchen für Schulzwecke gegebenen wie der von Hubatsch bei Velhagen & Klasing, von Veit Valentin bei Ehlermann und der Bearbeitung der Donnerschen von Martens bei Freytag. Die vorliegende macht sich eben auch vom Wortlaut möglichst frei, außer wo es auf prägnanten Ausdruck ankommt. Als Metrum der Dialogpartien ist der fünffüßige Jambus gewählt, offenbar in der Überzeugung, daß er uns heute noch allein im Drama wohlansteht, die lyrischen Stellen, von denen eine geradezu als Arie bezeichnet wird, sind durchweg freie Nachdichtungen in gereimten Versen, unter Anlehnung an das griechische Metrum. Als besonders gelungene Wiedergabe nenne ich V. 34, 89, 237, 719/20, 781. Zuweilen sind doch auch recht ungewöhnliche Ausdrücke verwendet worden wie Trautgesellin, Harst, mähnig. Besondere Einführungen in das Drama, Würdigung seines Gehaltes u. dgl. enthält die Ausgabe nicht.

11. Dürrs deutsche Schulausgaben. Die Ausgaben sind zunächst für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren bestimmt, für den in Dürrs Deutscher Bibliothek ein vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht vorliegt, das jene Textausgaben voraussetzt. Die mir zur Besprechung zugegangenen beiden Bändchen könnten die Verwendung aber auch durchaus an höheren Schulen finden.

1. Die deutschen Dichter von Luther bis Klopstock von Liz. Friedr. Mich. Schiele. 4. Auflage. 1908. kart. 0,60 M. 2. Die Zeitgenossen Goethes von demselben. 3. Auflage. 1908. kart. 0,60 M.

Beide Auswahlen sind mit sicherem Blick für das Charakteristische getroffen. Daß in der ersten auch Übersetzungen von Lotichius (1528—1560) aufgenommen sind, könnte Bedenken erregen, indessen die Persönlichkeit dieses ehemaligen Klosterschülers und Studenten und späteren Landsknechtes, der als Professor der Medizin in Heidelberg an den Folgen eines vergifteten Liebestrankes starb, rechtfertigt es durchaus. Ebenso ist es richtig, daß von Klopstock auch Sprüche aufgenommen wurden. Einen hübschen Schmuck bilden die beiden Holzschnitte: das Schlaraffenschiff aus Brants Narrenschiff und das Titelblatt von Murners Lutherbeschwörung. Die Zeitgenossen Goethes umfassen die Dichter des Hains, dann Schubart, Claudius und Hebel, die Romantiker und die Dichter der Befreiungskriege. Sehr brauchbar ist die Angabe der Vertonungen der lyrischen Gedichte durch Schumann, Mendelssohn, Brahms, die Volksweisen im Kommersbuch.

12. Cottasche Handbibliothek. No. 141. Ausgewählte Balladen von Theodor Fontane. Stuttgart und Berlin o. J. geh. 0,40 M.

Ein prächtiges Büchlein, durch dessen Veröffentlichung sich die berühmte Verlagshandlung gerade so um die deutsche Jugend verdient gemacht hat, wie durch die Auswahl aus den Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Das Vorwort gibt in raschen Zügen eine gute Skizze des Dichters. Aufgenommen sind vier Balladen aus dem Nordischen, elf aus dem Englisch-Schottischen, fünf frei nach

dem Englischen und 21 aus dem deutsch-preußischen Leben. Das Büchlein verdient die allerweiteste Verbreitung.

13. Die Dichter der Befreiungskriege von Friedrich Arnold. I. Teil: Einführung in die Dichtungen. eleg. geb. 2 M. II. Teil: Auswahl aus den Dichtungen Arndts, Körners, Schenkendorfs, Rückerts. eleg. geb. 2. M. Beide Teile in einem Leinwandband 3 M. Der II. Teil auch besonders unter dem Titel Auswahl aus den Dichtern und Sängern der Befreiungskriege. kart. 1 M. C. Vincent. Prenzlau 1908.

Das Werk ist als praktisches Handbuch für den Lehrer, zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung und das Mittelschullehrer-Examen gedacht und wird diesen Zweck jedenfalls recht gut erfüllen. Die Liebeslyrik und die Übersetzungen Rückerts täte man doch besser, abzutrennen, um dafür noch diesen und jenen anderen Sänger der Freiheitskriege zu Gehör zu bringen, wenn auch nur mit einzelnen Liedern. Daß von Arndt auch recht viel aus seiner Prosa aufgenommen ist, ist sehr willkommen zu heißen. Der 1. Teil enthält auch, was gleichfalls sehr brauchbar ist, historische Volkslieder jener Zeit, und dann auch Dichtungen von Kleist, Eichendorff, Fouqué und Uhland. Die reichlichen Literaturangaben sind eine recht dankenswerte Zusammenstellung. In den Erklärungen wird die kulturgeschichtliche Grundlage meist richtig getroffen, die didaktische Darlegung reiht die einzelnen Gedichte in den Lebenslauf des Dichters ein und gibt Inhaltsangaben, die zuweilen freilich geradezu Auflösungen der Gedichte in Prosa sind. Die ungeheure Fülle von Fleiß, die in dem Buche steckt, verdient die vollste Anerkennung.

II. Selbständige Erläuterungsschriften.

1. Heinrich Dünzer, Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. 1. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea. 9. Auflage. Besorgt von Dr. E. Ellinger. Altenburg S.-A. 1906. Wartigs Verlag. geh. 1 M.

Daß Erläuterungen zu Schriftstellern über ein halbes Jahrhundert lang aufgelegt werden, ohne wesentliche Veränderungen zu erfahren, spricht für sie. Dünzers Kommentare, die stillschweigend viel benutzt wurden und werden, seit sie ein ungewöhnlich reiches Material zum ersten Male darboten, waren zuletzt doch in der Geltung zurückgetreten, weil die vielfach zu redselige Breite und die unnötig heftige Polemik abstieß. Ellinger hat durch Beseitigung dieser beiden Hauptmängel die Benutzung der Erläuterungen zu Hermann und Dorothea wesentlich erhöht. Die Polemik aber z. B. gegen Humboldt S. 78/80 wäre auch noch richtig zu stellen gewesen. Außerdem hat er natürlich inzwischen unhaltbar gewordene Auffassungen Dünzers durch die jetzt fast allgemein angenommenen ersetzt. — Dasselbe. Bd. 5—6: Schillers Räuber. 2. Auflage. Besorgt von Dr. Otto Ladendorf, Oberlehrer in Leipzig. 1906. geh. 2 M. Hier haben die Erläuterungen eine sehr viel durchgreifendere Bearbeitung erfahren müssen, zumal in dem Abschnitt über die Entstehung der Tragödie, über die inzwischen sicherere und genauere Angaben bzw. Auffassungen möglich geworden sind. Auch hier sind die Kürzungen nur zum Heil gewesen, wenn auch $2^1/_2$ Hundert enggedruckte Seiten noch recht reichlich sind. Die knappen Inhaltsangaben von den einzelnen

Akten und Szenen haben dadurch gewonnen. Im einzelnen ist die Auffassung nicht immer zu billigen, wenn z. B. die Szene zwischen Franz Moor und Pastor Moser in der Ökonomie des Dramas auch entbehrlich ist, so muß doch die außerordentlich starke Wirkung hervorgehoben werden.

2. Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung, aus seinen philosophischen Schriften gemeinverständlich erklärt von Dr. Paul Geyer, Professor am Kgl. Gymnasium zu Brieg. I. Teil. Zweite verb. Aufl. Weidmannsche Buchhandlung 1908. kart. 1,60 M. Den Kern der Schrift bilden die Gedankenzüge der Abhandlungen über das Erhabene, Anmut und Würde, Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen, die tragische Kunst, das Pathetische. In der Einleitung werden die Begriffe des Schönen und Erhabenen im Umriß der geschichtlichen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Kants erörtert, zum Schluß Schillers Theorie der Tragödie und ihr Verhältnis zur Lehre des Aristoteles und zu neueren Anschauungen behandelt. Der erste Teil der Schrift, S. 1—64, ist in der neuen Auflage (die erste erschien 1896) fast unverändert geblieben, hier und da ist ein Ausdruck schärfer gefaßt bzw. gemildert, eine Anmerkung ergänzt u. dgl. Der zweite Teil, S. 65—81, hat durchgreifendere Änderungen erfahren. An Stelle der Auseinandersetzung mit Dühring, die mit Recht fortfiel, und der schematischen Übersicht der Hauptbegriffe, die ich nicht gern misse, ist die Wirkung über die Katharsis und den Begriff des Tragischen eingetreten, vor allem die Auseinandersetzung mit Volkelt, wobei ich nicht immer auf der Seite Geyers stehe. Für künftige Auflagen würden noch die Abhandlung von Knoke, Programm Osnabrück 1906, und das Buch von Engel, Schiller als Denker, zu berücksichtigen sein. Ich benutze das Büchlein schon seit seinem ersten Erscheinen und habe es sehr brauchbar gefunden; die Brauchbarkeit wird durch die neue Auflage noch erhöht.

3. C. Rethwisch, Der bleibende Wert des Laokoon. 2. Aufl. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 1 M. Auch dieses Schriftchen hat sich mir von Anfang an, als es i. J. 1899 im Programm des Kgl. Gymnasiums zu Frankfurt a. O. erschien, vortrefflich bewährt. Mit seltener Klarheit und ruhiger Objektivität stellt Rethwisch, von der deutlich herausgehobenen Tendenz des Laokoon ausgehend, die Hauptgedanken jedes Kapitels fest, unter Kennzeichnung, auch durch die Schrift, des Bleibenden und des Irrtümlichen. Besonders wichtig ist, daß auch die Fragmente des zweiten und dritten Teiles benutzt werden. Das Ergebnis des Ganzen faßt Rethwisch zum Schluß dahin zusammen: „Das Gedankengefüge als Ganzes bewährt sich als so sicher begründet und festverbunden, daß man im einzelnen manches, was der Abänderung bedürftig erscheint, durch anderes ersetzen kann, ohne daß dadurch die Hauptergebnisse des Werkes an ihrer Wahrheit irgendeine Einbuße erführen. Im Gegenteil, sie treten damit vielfach erst in ihr volles Licht."

4. Lessings Laokoon in gekürzter Fassung, herausgegeben von Geheimrat Prof. Dr. A. Schmarsow. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. geh. 0,40 M. Erläuterungen und Kommentar zu Lessings Laokoon von A. Schmarsow. 1907, ebenda. geh. 1,60, geb. 2,20 M. Hier spricht der Akademiker als Fachmann vom kunsttechnischen und kunstgeschichtlichen Standpunkt aus zu dem Zweck,

für die Schulbehandlung Richtlinien zu geben. Er hat die Literatur des Laokoon damit erheblich bereichert. Textauswahl und Erläuterungen sind nach dem Gesichtspunkt gegeben, daß in erster Linie das Verständnis der Plastik und Malerei angebahnt und gefördert wird. Der Text hat zum Zweck leichtern Verständnisses kleinere Abänderungen erfahren, durch Beseitigung von Fremdwörtern, ungewöhnlichen Redewendungen u. dgl.; die fremdsprachlichen Zitate sind auch übersetzt. Der Kommentar gibt zunächst in zusammenhängender Form allgemeine Erörterungen über Körperlichkeit, Ausdruck, wobei Winckelmanns Auffassung mit Recht ausgiebig herangezogen wurden, über Natur und Menschengeist in der Kunst, Nacktheit und Bekleidung, organisches Gewächs und fremde Zutat im Bildwerk, über die poetischen Faktoren in der bildenden Kunst u. dgl. Alles wird mit der an Schmarsow bekannten Frische und Lebendigkeit vorgetragen, wozu besonders noch die fortwährende Bezugnahme auf gegenwärtige Probleme beiträgt. Für die didaktische Behandlung werden auf Schritt und Tritt höchst wertvolle Winke gegeben. Schmarsow könnte uns keinen größeren Dienst erweisen, als wenn er uns nun auch selbst das bilderreiche Anschauungsmaterial zusammenstellte, worauf er so oft hinweist. Die Schrift wird von keinem Erklärer des Laokoon künftig übergangen werden dürfen.

III. Hilfsbücher.

Hilfsbuch zu Homer. Zum Gebrauch für die Lektüre der deutschen Odyssee und Ilias an Realgymnasien, zusammengestellt von Dr. H. Mudrau, Professor an den vereinigten Gymnasien zu Brandenburg a. H. Mit 24 Abbildungen. Bielefeld 1907. Velhagen & Klasing. Lief. 119. geb. 1,80 M.

Das Buch hat den sehr großen Vorzug, durchweg aus der Handhabung des Unterrichts, dem es dienen will, selbst hervorgegangen zu sein. Auf jeder Seite merkt man dem Verfasser den sichern Blick für die Bedürfnisse des Schülers an, der den deutschen Homer mit Erfolg lesen soll. Vorausgesetzt wird der Text in der Gestalt, wie ihn die Lief. 37, 49, 110 dieser Sammlung zeigen. Unter selbstverständlicher Benutzung solcher Bücher, wie Retzlaffs Vorschule zu Homer, Henkes Hilfsheften, Helbigs und Kammers sich gegenseitig trefflich ergänzenden Kommentaren werden in ansprechender Weise folgende Gebiete behandelt: Die Entstehung der Epen, die Metrik und Poetik, Inhalt der Ilias und Odyssee, die Götter und Helden, die Homerische Mythologie im Zusammenhang mit den Heldensagen der nordischen und orientalischen Völker, die Kultur des Homerischen Zeitalters, die Wiederentdeckung Trojas und der Homerischen Königsburgen, die Bedeutung Homers für die Griechen, sein Einfluß auf die römische Dichtkunst und auf die Neuzeit bis auf Goethe. Bei Benutzung der Homerforschungen scheint mir Drerups Buch übersehen worden zu sein, sonst aber herrscht löbliche Vollständigkeit, aber auch die sehr gebotene Vorsicht bei Festsetzung von Resultaten. Nur bei den Beziehungen zur nordischen Mythologie ist mit allzu großer Sicherheit verfahren. Daß die literaturhistorische Würdigung Homers von Christ, Bergk, Scherer, Vilmar, Leixner entlehnt wird, ist zu loben, aber Wilamowitz ist jetzt auch zu berücksichtigen. Bei den Kulturverhältnissen waren die verschiedenen Schichten der Dichtung getrennt zu betrachten. Daß den Verdiensten Schliemanns und

Dörpfelds eine sehr ausführliche Darstellung zuteil wird, ist für die jugendlichen Benutzer des Buches durchaus wünschenswert. Für Homer in der Renaissance ist jetzt noch Finslers Vortrag in der Philologenversammlung in Basel 1907 zu benutzen. Der Nachweis der Benutzung Homers durch unsere Klassiker ist sehr stark übertrieben, auch die Schlußbemerkungen gehen in den Bestrebungen, Homerische Einflüsse sogar in Auerbachs Dorfgeschichten und Frenssens Romanen nachzuweisen, ganz unnötigerweise zu weit. Dagegen mußte der Einfluß auf die bildende Kunst einmal schon durch Hinweis auf antike Bildwerke, dann aber auch auf die Arbeiten von Flaxmann, Carstens, Thorwaldsen, Cornelius, Preller, Genelli und warum nicht auch von Slevogts Achilleus, sehr viel nachdrücklicher gegeben werden. Die 24 Abbildungen, meist nach Dörpfeld und Schliemann, unterstützen die Anschaulichkeit in vorzüglicher Weise. Das Hilfsbuch wird mit großem Vorteil benutzt werden.

Friedeberg (Neumark). Paul Lorentz.

b) Einzelbesprechungen:

Ziehen, Julius, Über die bisherige Entwicklung und die weiteren Aufgaben der Reform unseres höheren Schulwesens. Frankfurt a. M 1909. M. Diesterweg. 58 S. geh. 1,40 M.

Die Schrift gibt im wesentlichen einen am 10. Oktober 1908 auf der Hauptversammlung des Braunschweiger Philologenvereins gehaltenen Vortrag wieder. Die im Druck hineingefügten Anmerkungen enthalten wertvolle bibliographische Nachweise über die vom Verfasser besprochenen Fragen. Ziehen berichtet zuerst über die bisherige Entwicklung der Schulreformbewegung während der letzten hundert Jahre, besonders verweilend bei der Konferenz von 1900 und dem durch diese geschaffenen Zustand. Als die wertvollsten Früchte dieses Kampfes erscheinen ihm: freiere Formen der Schulverfassung und infolgedessen eine größere Selbstverantwortung aller Beteiligten und ein größerer Kulturwert der höheren Schulen. Der zweite Teil spricht von den Aufgaben der Zukunft. Ziehen wünscht eine noch weitere Ausdehnung der realen Bildung, besonders an kleineren Orten, wobei das Frankfurter Reformsystem sich immer mehr als ein höchst wertvoller Helfer erweisen werde. Im losen Zusammenhange damit vertritt er die Verknüpfung der Berechtigung für den einjährigen Dienst mit der Reifeprüfung an einer Vollanstalt, eine Forderung, die, wie mir scheint, mehr das Leben nach der Schule beurteilt, als umgekehrt. Gegen die Differenzierung des Unterrichts auf der Oberstufe der Vollanstalten hegt Ziehen schultechnische und pädagogische Bedenken, anderseits spricht er sich, bei vorsichtigem Gebrauch, für einen wahlfreien Lateinkursus an Oberrealschulen aus, die sich aber auch nicht sträuben sollen, wo das Bedürfnis vorliegt, einen Zweig für die Zwecke des höheren Kaufmannsstandes auszubauen. In bezug auf die innere Arbeit der Schule hält Ziehen für die wichtigsten Zukunftsaufgaben: die stärkere Betonung der Selbsttätigkeit der Schüler und eine engere Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung.

Cassel. Joh. Borbein.

Die Geheimlehre des Veda. Ausgewählte Texte der Upanishads, aus dem Sanskrit übersetzt von Dr. Paul Deussen. Zweite Auflage. Leipzig 1907. F. A. Brockhaus. XXIV u. 221 S. 3 M.

Was hat die Geheimlehre des Veda, was haben die Upanishads der alten indischen Weisen mit der Monatschrift für höhere Schulen zu tun? wird mancher erstaunt fragen. Nun, doch mehr, als man beim ersten Blick auf den Titel denkt. Das lehrt uns schon die Lektüre des klar und warm geschriebenen Vorworts. Deussen, ohne Zweifel heute der erste, ja, soviel wir wissen, einzige genaue Kenner altindischer Weisheit unter unseren deutschen Philosophie-Professoren, führt etwa folgendes aus: Die Upanishads sind für den Veda, was für die Bibel das Neue Testament. Während eine kindliche Stufe der Religion ihren Hauptinhalt in Geboten und Verboten mit Verheißung bzw. Androhung von Lohn und Strafen sucht, so bringt uns eine höhere Stufe zu der Erkenntnis, daß die höchste Aufgabe des Daseins nicht in einer Befriedigung des Egoismus, sondern in einer völligen Aufhebung desselben besteht. So lehrt das Neue Testament die Wertlosigkeit, lehren die Upanishads sogar die Verwerflichkeit aller, auch der guten Werke. Beide aber suchen das Heil in einer völligen Umwandlung des natürlichen Menschen, in seiner Erlösung: von der Sünde, wie die Bibel, von dem Irrtum, wie der Veda sagt. Die christliche Lehre appelliert vor allem an den Willen, die indische an die Erkenntnis. „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst", fordert die Bibel; „weil dein Nächster in Wahrheit dein eigenes Selbst und, was dich von ihm trennt, bloße Täuschung ist", fügt der Veda erklärend hinzu. So bedeutet dieser (nach Deussen) keinen Gegensatz zum Christentum, sondern seine schönste Ergänzung, seine Höherbildung. Denn Paulus' ἄνθρωπος πνευματικός und Kants kategorischer Imperativ sind nur „schüchterne und tastende Versuche gegenüber der großen, auf jeder Seite der Upanishads durchblickenden Grundanschauung des Vedanta, daß der Gott, welcher allein alles Gute in uns wirkt, . . . unser eigenstes metaphysisches Ich, unser bei allen Abirrungen der menschlichen Natur in ungetrübter Heiligkeit verharrendes, ewiges, seliges, göttliches Selbst, — unser *Atman* ist" (*Vorwort* S. XI).

So setzt Deussen das uralte, heilige Wissen der Inder in unmittelbarste Beziehung zur Gegenwart. Und in der Tat, wenn wir etwa die den Anfang des Buches bildende Hymne aus dem Rigveda in der formschönen Übersetzung Deussens lesen, so spüren wir nicht, daß zwischen ihrer Entstehung und heute mehr als zwei Jahrtausende liegen. Wir können uns nicht enthalten, aus der vom Ursprunge der Dinge handelnden Hymne die erste und die letzte Strophe als Probe hierher zu setzen.

„Damals war nicht das Nichtsein noch das Sein,
Kein Luftraum war, kein Himmel drüber her. —
Wer hielt in Hut die Welt, wer schloß sie ein?
Wo war der tiefe Abgrund, wo das Meer?

— —

Er, der die Schöpfung hat hervorgebracht,
Der auf sie schaut im höchsten Himmelslicht,
Der sie gemacht hat oder nicht gemacht,
Der weiß es! — oder weiß auch er es nicht?"

Das ist in der Tat eine hehre religiöse Poesie, die in ihren ersten Zeilen übrigens ein wenig an unser althochdeutsches Wessobrunner Gebet erinnert, aber weit weniger dogmatischen, weit mehr philosophischen Charakter hat als dieses. Allerdings ist nicht alles ebenso schön, aber noch viele herrliche Stücke finden sich in Deussens Auswahl wie: „das Suchen nach dem unbekannten Gott", „Ursprung der Welt aus dem Atman", das „Tat twam asi" (= das bist Du!), „der Atman im Herzen und im Weltall", „die Unerkennbarkeit des Atman", „Naciketas und der Todesgott", „der Atman und die Maya" (= Blendwerk, Schein) u. m. a. Übrigens wiederholen sich in anderer Form oft dieselben Grundgedanken, da der Herausgeber seine Auswahl auf die zwei wichtigsten Lehrstücke des Veda, vom Atman als weltschöpferischem Prinzip und von der Seele in ihren Zuständen der Wanderung und Erlösung, beschränkt hat und jeder Text, wie er selbst sagt, mehr oder weniger die ganze Atmanlehre enthält. Und die drei Kardinaltugenden: Selbstbezähmung, Almosengeben und Mitleid (S. 69) erscheinen als Inbegriff der Ethik doch etwas dürftig, ebenso die „Schlußermahnung an den scheidenden Vedaschüler", das Vedastudium weiter zu betreiben, Fromme zu erziehen, alle seine Organe im Atman zum Stillstand zu bringen und kein Wesen zu verletzen (S. 122), während die „goldenen Regeln für den Schüler" (S. 123 f.) allerdings inhaltsreicher sind. Jedenfalls aber trägt diese ganze indische Anschauungsweise bei allem Tiefsinn und aller Erhabenheit einen weichen und weltfremden Zug an sich, der uns Abendländern fern liegt. Dazu kommt das Fremdartige vieler Worte und Begriffe, die nur zum Teil in dem kurzen Register erklärt werden.

Wir möchten im Anschluß daran nicht verfehlen, die Leser, welche tiefer in die indische Weisheit einzudringen wünschen, auf die beiden bedeutenden wissenschaftlichen Werke unseres Indologen aufmerksam zu machen: 1. Das System des Vedanta, 2. Auflage 1906, und 2. Allgemeine Geschichte der Philosophie, mit besonderer Berücksichtigung der Religionen, in drei Abteilungen (2. Aufl. 1906—1908, beide im Verlag von F. A. Brockhaus, Leipzig erschienen), die freilich über die Philosophie der Inder noch nicht hinausgelangt ist. Das wird Deussen sich allerdings nicht verhehlen dürfen, daß das Interesse für die von ihm so sehr verehrte und in der Tat auch verehrungswürdige altindische Weisheit immer auf ein kleineres Publikum beschränkt bleiben wird; und schon deshalb, ganz abgesehen von dem mir auf diesem Felde mangelnden Spezialstudium, konnte ich seinem an dieser Stelle gegebenen wohlgemeinten Rate nicht folgen, in der seitdem erschienenen zweiten Auflage meiner Geschichte der Philosophie ein volles Sechstel (d. h. ca. 140 Seiten) auf die orientalische Philosophie zu verwenden. Zitiert er selbst doch in einem der beiden seinem neuen Buche vorgesetzten Motti die Worte: „Darum soll diese Lehre nur dem ältesten Sohne sein Vater als das Brahman kundmachen, oder auch einem vertrauten Schüler, aber keinem andern, wer es auch sei". Trotzdem möchten wir das vorliegende — auch äußerlich vom Verlage geschmackvoll ausgestattete — Buch zur Fruchtbarmachung im deutschen oder Religionsunterricht durch Vorlesen besonders schöner oder treffender Stellen lebhaft empfehlen; vor allem freilich zur eigenen Lektüre im stillen Kämmerlein oder, noch besser, zusammen mit einer gleichgestimmten Seele, gemäß den Worten des anderen Mottos: „Da sprach Yajñavalkya: „Faß mich, mein

Teurer, bei der Hand; darüber müssen wir beide unter uns allein uns verständigen, nicht hier in der Versammlung".

Solingen. Karl Vorländer.

Heilmeyer, Al., Die Plastik seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Mit 41 Abbildungen. Sammlung Göschen 321. Leipzig 1907. 108 S. 8°. 0,80 M.

Ein vorausgeschickter allgemeiner Teil orientiert kurz und treffend über die einschlägigen ästhetischen Fragen und gibt damit dem Leser einen Maßstab in die Hand zur Beurteilung der nun eingehender aufgeführten Hauptvertreter der deutschen, französischen und belgischen Plastik des 19. Jahrhunderts und ihrer Werke, von denen eine Auswahl in guten Abbildungen beigegeben ist. Für den gesunden nationalen Standpunkt des dem Münchener Kunstkreise nahestehenden Verfassers ist es bezeichnend, daß er A. Hildebrands Kugelspieler dem Titelblatt vorgesetzt hat.

Eimer, M., Lord Byron und die Kunst. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule in Straßburg i. E. 1907. 37 S. 4°.

Eine Ehrenrettung des Dichters gegenüber dem voreingenommenen und schiefen Urteil seines Biographen Elze. Die lesenswerte Studie stellt auf Grund einer umfassenden Stellensammlung vor allem eine Entwicklung in dem anfangs sehr spröden Verhältnis Byrons zur Kunst, insbesondere zur Malerei, fest, eine Entwicklung, die während des italienischen Aufenthaltes 1816–1819 einsetzte und ihn schließlich zu Hymnen begeisterte, wie die auf die Venus von Medici und den Petersdom. Auch der Verfasser ist gelegentlich (S. 31) nicht vorsichtig genug in der Bewertung der Stellen. Wenn Byron von der Gesellschaft bei Lord Amundeville sagt (Don Juan XIII 110):

> But all was gentle and aristocratic
> In this our party; polished, smooth, and cold,
> As Phidian forms cut out of marble Attic,

so liegt darin kein abgünstiges Urteil über die Parthenonskulpturen, deren rohe Entführung durch Lord Elgin er eine Barbarei nannte; die Worte besagen nach der individualisierenden Art der Dichter bloß: Alles war glatt und kalt wie Marmor.

Ipfelkofer, A., Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien. Erwägungen, Erfahrungen und Vorschläge. Progr. des Luitpoldgymnasiums, München 1907. 131 S. 8°.

„Der Worte sind genug gewechselt, laßt mich auch endlich Taten sehn!" Wenigstens an den bayrischen Gymnasien, denn Archäologie ist in Bayern seit lange Prüfungsgegenstand im philologisch-historischen Examen, so daß es nicht an geeigneten Lehrkräften, und dort stehen für die zweite Durchnahme der Geschichte nicht wie bei uns nur drei, sondern vier Jahreskurse zur Verfügung, so daß es auch nicht an Zeit fehlt. So kann der Verfasser auf Grund langjähriger eigener Erfahrung die organische Eingliederung des Kunstunterrichts in den Geschichtsunterricht verlangen, indem eine fortlaufende Besprechung einer Auswahl hervorragender Kunstwerke jeweils an kulturhistorische Rückblicke über unterrichtlich

abgeschlossene Geschichtsperioden angefügt werden soll. Dieser Kunstunterricht (wohl zu scheiden von der auf allen Stufen zu pflegenden Anschauung) soll auf die drei oberen Klassen beschränkt bleiben, mit Hilfe des Skioptikons akroamatisch, nicht katechetisch erteilt werden und neben der alten Kunst auch die romanische und gotische Periode, sowie die italienische und deutsche Renaissance berücksichtigen, gelegentlich auch moderne Werke zum Vergleich heranziehen. Dies Programm wird mit großer Sachkenntnis und bajuvarischem Humor eingehend und im wesentlichen überzeugend begründet. Ref. freut sich, dem ihm von Athen und Venedig her persönlich bekannten Verfasser hier zum dritten Male auf den Wegen der Kunst zu begegnen; auch darin ist er mit ihm einig, daß für die Pflege dieses Faches die Schulbehörde nur die Bedingungen des Gedeihens schaffen, die Durchführung im einzelnen aber der frei wirkenden Persönlichkeit des Lehrers überlassen soll.

Bonn. Paul Brandt.

Lhotzky, Heinrich, Die Seele deines Kindes. 222 S. kl. 8°. Düsseldorf-Leipzig 1908. K. R. Langewiesche. Kart. 1,80 M.

„Ein Buch für Eltern" nennt der Verfasser seine Schrift; sie ist vor allem auch eins für Lehrer — für alle, denen werdende Seelen anvertraut sind. Das Wort „Erzieher" liebt er nicht; es ist ihm damit zu eng verknüpft der Begriff des „methodischen" Arbeitens an dem Kinde nach bestimmten vorgefaßten „Prinzipien", des Beschneidens und Einschränkens: „Nie habe ich mir Mühe gegeben, die Jugend zu erziehen. Im Gegenteil kann ich kein junges Menschenkind mitleidlos ansehen: Ich fürchte, man könnte es erziehen." Es kommt ja auf Worte nicht an; gerne folgen wir Lhotzky auf einem Wege, der uns über die „Erziehung" in jenem Sinne hinwegführt, um mit ihm zu lernen, Seelen werden zu lassen.

Es ist das Geheimnis alles Erziehens — ich kann mir nicht helfen und muß den neuen Wein wieder in die alten Schläuche gießen — daß dem Werdenden, zu Bildenden das Gesetz des eigenen Wesens abgelauscht werden muß, um es allmählich zu einer höheren Stufe des Seins emporheben zu können. Die Freiheit der Persönlichkeit ist für Lhotzky das Ziel des Werdens der jungen Seele — aber in seiner feinen und tiefblickenden Art ist er weit entfernt, für alle und jede Wesensäußerung des Kindes schrankenlose Entwicklungsmöglichkeit zu fordern wie unsere modernen ‚Individual'pädagogen. Der Weg zu jenem Ziele ist ihm vielmehr die Erziehung zum Gehorsam. Die beiden Schwerpunkte unseres persönlichen Lebens: Freiheit und Notwendigkeit werden zuvörderst auf dem sittlichen Gebiete zueinander in das rechte Verhältnis gesetzt. Die freie Entfaltung der Seele des Kindes ist zu gewähren durch ein Verzicht der Eltern auf ein Eigentumsrecht an dem Kinde: Lhotzky findet hier ebenso herzliche wie scharfe Worte für den Elternegoismus in jeder Form, mag er sich nun in dem Aufquälen eines der Eigenart des Kindes nicht gemäßen Berufes äußern oder seine Entwicklung zur sittlich freien Persönlichkeit durch ängstliches Behüten vor den Wirklichkeiten des Lebens unterbinden. Das Ziel aber zeigt seine Umrisse in voller Klarheit erst dann, wenn der Seele des Kindes die Unterordnung des eigenen Ich unter einen höheren, edlen Zweck als Notwendigkeit klar geworden ist. Eine Forderung,

die ihre Fruchtbarkeit in aller Menschwerdung von je bewiesen hat, deren Betonung aber gerade heute mehr als je nötig ist.

Diese Ideen allein schon würden dem Buche Wert verleihen — denn Ideen sind ja im tiefsten Sinne das wahrhaft Reale im bunten Getriebe der Wirklichkeiten; eine Auffassung, in der ich mich mit Lhotzky eins weiß, wenn er es vielleicht auch nirgends mit diesen Worten ausspricht. Sie geben allem, was in dem Buche steht, Lebenskraft, denn sie bilden seine Wurzeln. Und all die vielen und reichen, in alle Tatsächlichkeiten und Geschehnisse des Verhältnisses ‚Eltern und Kinder' hineinleuchtenden Winke, die Lhotzky gibt, sind hieraus erwachsen. Daß er sie gibt, erhöht nun die Fruchtbarkeit des Werkchens ungemein: es befriedigt nicht nur den Menschen der Idee, sondern wird auch allen Wirklichkeitsmenschen, sofern ihnen nicht jedes Dasein in bloß äußerlichem Leben aufgeht, in allen Fällen ein gediegener, praktischer Wegweiser sein können, ein Handbuch gar zum täglichen Gebrauch. Ich habe das Büchlein denn auch nicht nur in der periodischen Erziehungsliteratur oft mit Anerkennung genannt gefunden, sondern auch von manchen Eltern dankbare Worte darüber gehört. Daß Wirklichkeit und Idee sich als feindliche Mächte gegenüberstehen, hat von jeher alles Leid und jeden Schmerz tief angelegter Menschen ausgemacht. Daß sie sich die Hände reichen müssen, daß ein werdendes Leben zur Reife persönlichen Lebens herangebildet werden kann nur durch ein harmonisches Bündnis dieser beiden Grundmächte alles Seins, macht den besten Erwerb aus, den uns Lhotzkys Buch zuteil werden läßt.

Soll ich Einzelheiten herauslesen? Der Verfasser ist Arzt, und darum gehören die Kapitel, welche den Körper des Kindes behandeln, der gesund sein muß, wenn die Seele es sein und bleiben soll, zu den besten des Buches; die Ausführungen ‚Über das geschlechtliche Geheimnis' bilden einen Teil davon. Feine und wahre Worte sagt Lhotzky über das Verhältnis zwischen Haus und Schule. Nicht nur in der genannten Frage: ein besonderes Kapitel (V) ist auch dem Problem „Kinder und Wissenschaft" gewidmet; es wird die Leser dieser Monatschrift natürlich besonders fesseln. In den Abschnitten: ‚Schule und Haus', ‚Schule und Gehorsam' finden sich wahrhaft herzerquickende Aussprüche: „Die Stellung des Lehrers ist überaus schwierig;" seine „ganze schwere Arbeit wird geleistet zwischen gefährlichen Klippen. Zwischen Schulbehörde, Schulaufsicht, Schulgewaltigen aller Art und zwischen der vielköpfigen Elternmenge. Wenn diese Mächte nicht einigermaßen im Gleichgewicht sind, vermag auch der beste Lehrer nichts zu leisten." (S. 166.) „In der Regel stehen diejenigen Häuser mit der Schule im grellsten Widerspruch, in denen es an der nötigen Zucht fehlt." (S. 168.) „Man bedenke doch dieses: Die Schule ist eine Einrichtung, über deren fortwährender Verbesserung seit Jahrhunderten die besten Köpfe gesonnen, und an deren heilbringender Umgestaltung die edelsten Menschen Hand angelegt haben . . ." (S. 169.) „Vollkommen ist keine einzige Schule. Aber . . . auch der Lehrer leidet unsagbar unter deinen Schwächen, also stelle dich nicht so ungebärdig, wenn du auch die seinen bemerkst. Meine Mutter pflegte immer zu sagen, wenn ich als kleiner Bursche behauptete, der Lehrer habe dies und das anders gelehrt als sie: Dann wird wohl der Lehrer recht haben. Weißt du,

er versteht das besser als ich." (S. 170.) „Aus Gewinnsucht ist jedenfalls niemand Lehrer. . . Es ist nicht die Ehre der menschlichen Gesellschaft, daß es so ist. . . Eigentlich müßten die Lehrer die weitaus bestbesoldeten Beamten sein, denn ihnen ist das Teuerste anvertraut, was wir haben . . . unsere Kinder." (S. 165.)

Das kleine Zitat zeigt sogleich, wie sich bei Lhotzky feiner Humor und tiefer Ernst verflechten und durchdringen. Er bleibt nie beim ‚bloßen' Humor stehen. Wer das glauben mag hie und da beim Lesen, der wird zu denen gehören, die Lhotzkys Ernst auch nicht verstehen werden, weil sie seinen ‚Spaß' nicht begreifen. Es ist ein Humor, der immer im Takte bleibt, der an Dinge heranreicht und Gefühle trifft, die für bloß begrifflichen Ernst kaum zugänglich wären. Wo er Hohles und Gemachtes geißeln, platte Nüchternheit und leeren ‚Idealismus' in ihrer ganzen Unzulänglichkeit aufdecken will, da tut ihm sein Humor die besten Dienste. Und er ist niemals bloß zersetzend. Immer weiß er die wahren Wurzeln echter Seelenbildung zu finden.

Sein Schlußkapitel „Kinder und Religion" zeigt das auf einem vielumstrittenen Gebiete. Sollen die jenseitigen Fragen hier die oberste Rolle spielen? — Vielleicht. Lhotzky wird für jede Überzeugung hier einen Weg weisen können. Aber der Ausgangspunkt für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kind und Gott wird doch in dem einfachen, ersten Verhältnis zwischen Kind und Eltern liegen. „Du liebst dein Kind, und dein Kind liebt dich. Siehe, so ist Gott! Wo Liebe ist, da ist göttliches Wesen. Wo Wahrhaftigkeit ist, da ist Gott." „Es ist nicht draußen — da sucht es der Tor; Es ist in dir, du bringst es ewig hervor." Man fühlt sich sogleich zu Hause in diesem Buche.

Möge das Buch ein rechtes Haus- und Handbuch werden für alle Eltern, und auf daß der Same auf einem weiteren Felde aufgehe, auch für recht viele Lehrer und — *sit venia verbo* — Erzieher.

Düsseldorf. Paul Wüst.

Sikorski, J. A., Die seelische Entwicklung des Kindes nebst kurzer Charakteristik der Psychologie des reiferen Alters. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 16 Abbildungen. Leipzig 1908. Joh. Ambr. Barth. VI u. 159 S. 3,60 M.

Das vorliegende Buch verfolgt in erster Linie den praktischen Zweck, dem Leser die Grundtatsachen aus dem für Eltern, Erzieher und für jeden gebildeten Menschen so wichtigen Gebiete der seelischen Entwicklung des Kindes mitzuteilen. Die Einleitung bringt einen Abschnitt über die Grundtatsachen aus der Zoopsychologie: die reiche, vielseitige Seele des Kindes wird hier mit der einseitigen schablonenhaften Tierseele verglichen. Diese Kapitel sind den Lehrern zu empfehlen, welche Biologie zu lehren haben. Sie werden reiche Anregung daraus schöpfen. Der eigentlichen Abhandlung schließt sich ein kurzer psychologischer Abriß der späteren Lebensalter an, damit die Besonderheiten der Kindesseele und ihrer Entwicklung in dem Rahmen der reifen menschlichen Seele deutlicher und plastischer hervortreten. Die Mitte des Buches bildet den Kern. Und in dieser Mitte steht als ergebnisreichster Abschnitt die Erörterung, welche die Entwicklung

der Kindesseele vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahre umfaßt; sie bildet fast ein Drittel des ganzen Buches und zugleich den Glanzpunkt des Werkes. Was wir hier über die Entwicklung des Gefühls, des Verstandes und der Aufmerksamkeit, des Willens, der Persönlichkeit und der Individualität des Kindes und über die Unregelmäßigkeiten im Gange der individuellen Entwicklung sowie über die psychischen Züge des normal entwickelten Kindes zu lesen bekommen, gibt reiche Ausbeute für die praktische Pädagogik des späteren Lebensalters des Kindes. Und innerhalb dieser Erörterungen über den bedeutsamsten Lebensabschnitt (vom 2. bis zum 6. Jahre) des jungen Erdenbürgers heben sich die Darlegungen über die Bedeutung der Spiele für die geistige Entwicklung des Kindes ganz besonders ab und werden jedem, der sich mit Erziehungsfragen eingehender beschäftigt hat, viel neue Anregungen bieten. Das Buch kann aufs wärmste allen Erziehern empfohlen werden.

Als eine Art von poetischer Illustrierung zu dem streng wissenschaftlich gehaltenen Buche von Sikorski sei die Besprechung eines Buches von ganz anderem Charakter angefügt:

Bäumer, **Gertrud** und **Droescher**, **Lili**, Von der Kindesseele. Beiträge zur Kindespsychologie aus Dichtung und Biographie. Leipzig 1908. R. Voigtländers Verlag. VIII u. 429 S. 6 M., geb. 7 M.

Das Buch enthält eine Sammlung von dichterischen und biographischen Beiträgen zur Kindespsychologie, es ist ein Archiv der Individual-Psychologie des Kindes, zusammengestellt aus den Beobachtungen von Dichtern, die ja am tiefsten in menschliches Wesen einzudringen pflegen und seine Eigenart in schönster Form darzustellen imstande sind. Die Auswahl ist getroffen nach dem Maßstabe der psychologischen Treue der Beobachtung. Stücke von künstlerischem Wert, die den Regungen der Seele bis in ihre feinsten Verzweigungen nachgehen und meisterhafte Darstellungen bieten, haben den Vorzug. Auf literarisch Mittelmäßiges oder doch weniger Wertvolles ist aber auch nicht verzichtet, insofern es interessante psychologische Aufschlüsse gibt und psychologisch Wahrhaftiges bietet. Es ist möglichst jede Seite des kindlichen Seelenlebens berücksichtigt; für manche Fälle liegt nicht nur ein, sondern mehrere Beispiele vor; auch die ausländische Literatur (Tolstoi) ist hineingezogen, um Vielseitigkeit zu zeigen. Die Anordnung ist nicht starr systematisch, sie folgt, soweit es möglich, dem Einteilungsschema der Psychologie, hält sich aber auch in loserer und freierer Form an irgendeine besonders charakteristische Gemeinsamkeit. Nur einige Namen und Buchtitel brauchen genannt zu werden, um den Inhalt anzudeuten: Ludwig Richters Lebenserinnerungen; Friedrich Hebbel, Meine Kindheit; Otto Ernst, Asmus Sempers Jugendland; Gottfried Keller, Der grüne Heinrich; Emil Strauß, Freund Hein; Bogumil Gotz, Buch der Kindheit; Theodor Storm, Von Kindern und Katzen; Peter Rosegger, Waldheimat. Die Anmerkungen, die dem Buche beigegeben sind, geben Rechenschaft über Auswahl und Zusammenstellung; sie verbinden damit Hinweise auf die Art der Benutzung des Buches und nennen weiteres Beobachtungsmaterial — eine reiche Fundgrube des Besten, was auf dem Gebiete der schönen Literatur über die Jugend, ihr Werden und ihre Entwicklung zu finden ist.

Berlin. A. Matthias.

Muthesius, Karl, Goethe und Pestalozzi. Leipzig 1908. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 275 S. 4,50 M.

Es ist ein treffliches Buch, das ich nur aus voller Überzeugung zum Studium empfehlen kann. Der Literarhistoriker wie der Pädagog wird es gleich befriedigt aus der Hand legen. Was der Verfasser über die gegenseitige Beziehung der beiden großen Geister aus der Literatur und aus den Archiven hat herbeibringen können, ist zusammengetragen und in anziehender Darstellung verarbeitet. Mit dem lebhaftesten Interesse folgt man dem Gange der Untersuchung, die zum ersten Male auf sicherer Grundlage und man darf wohl sagen erschöpfend das wechselseitige Verhältnis der beiden Männer behandelt.

Es verlohnt sich, etwas näher auf das Buch einzugehen, um einen Begriff von der Behandlung des Gegenstandes und von der Fülle der neuen darin enthaltenen Belehrung zu geben. Die Anlage des Buches zeigt einen kunstgerechten Aufbau mit unverkennbarer dramatischer Steigerung, die die Lektüre zu einem hohen Genusse macht.

Die beiden ersten Kapitel suchen uns zu zeigen, wie weit jeder der beiden Männer die Werke des andern gekannt und gelesen hat. Läßt sich über das Thema: Goethe in Pestalozzis Werken nichts Neues sagen, so ist anderseits merkwürdig und überraschend, daß die Art, wie Goethe die Bücher seiner Bibliothek behandelte, einen Schluß darauf zuläßt, welche Beachtung er ihnen schenkte, und daß sich daraus eine starke Gleichgültigkeit Goethes Pestalozzis Werken gegenüber ergibt. Das dritte Kapitel erörtert, bevor es an die Frage herantritt, ob beide Männer persönlich miteinander bekannt geworden sind, zunächst den schwierigen Punkt über die Reisen Pestalozzis, die er nach Deutschland unternommen haben soll. Ich bin durchaus der Ansicht des Verfassers, daß der im Briefwechsel zwischen Lavater und Goethe 1775 genannte Pestaluz nicht der unsere ist, weil die dort gegebene Charakteristik auf ihn nicht zutrifft, und daß daher der Aufenthalt Pestalozzis in Frankfurt a. M. in jener Zeit aus seiner Lebensgeschichte verschwinden muß. Ebenso hat Muthesius zweifellos recht, wenn er die neuerdings ausgesprochene Vermutung, Pestalozzi sei im Mai 1786 in Dresden und in der sächsischen Schweiz gewesen, ins Reich der Fabel verweist. Vor allem sprechen dagegen die von ihm übersehenen Stellen in den Briefen Pestalozzis an den Grafen Karl von Zinzendorf. Am 26. Mai 1787 schreibt jener: „Ich hoffe innert einem Jahr — die Reise durch Teutschland die ich schon Lang vor hatte machen u: dan mit mehreren Menschen Freunden über die ausführbarkeit meiner Ideen mich unterhalten zu Könen." Und am 17. Januar 1788: „Nach Wien werde ich gewiß Komen, so bald mein Schicksahl es mir möglich macht meiner so lang vorgehabten Reise durch Teutschland mit Ruhe einige Monate zu gönen." (Pädagogium, herausg. von Dittes, 3. Jahrg., 1881, S. 482 u. 539.)

Eingehend untersucht der Verfasser die bekanntlich auf Blochmann zurückgehende und von diesem bejahend beantwortete Frage, ob Pestalozzi im Anschluß an seine sicher feststehende Reise von 1792 auch nach Weimar gekommen und mit den Größen der Literatur, insbesondere mit Goethe bekannt geworden sei. Seine Darlegungen zeigen meines Erachtens mit Glück, daß jedenfalls mehr für als, wofür man sich neuerdings gern entscheidet, gegen diese Annahme spricht.

Bleibt die persönliche Berührung zwischen Goethe und Pestalozzi immerhin einigem Zweifel ausgesetzt, so erweisen sich die indirekten Beziehungen, wie das folgende umfangreichste Kapitel des Buches zeigt, um so reicher und mannigfaltiger. Mit kundiger Hand deckt Muthesius die Fäden auf, die sich von Weimar nach Zürich und umgekehrt spannen. Auch hier weiß er uns mit einzelnen völlig neuen Tatsachen zu überraschen. Vor allem treten die Beziehungen zwischen Pestalozzi und Herder deutlicher als früher hervor. Ein bisher übersehener Dankbrief des erstern an Herder aus Anlaß von dessen bekannter Rezension der Nachforschungen enthüllt uns die interessante Tatsache, daß sich Pestalozzi mit dem Gedanken einer Fortsetzung dieses Werkes trug. Auch mit einem an Herder und Goethe gerichteten Rundschreiben Pestalozzis, in dem er 1803 um Unterstützung seines Erziehungsunternehmens bittet, werden wir zum ersten Male bekannt gemacht. Die auffällige Sicherheit von Schillers Urteil über Pestalozzis mangelnde Befähigung zum Historiker führt Muthesius, wir mir scheint, mit Recht auf die Lektüre von Lienhard und Gertrud und auf einen, wenn auch nur einige Tage währenden persönlichen Umgang mit unserem Pädagogen zurück. Übrigens trete ich ihm durchaus bei, wenn er Natorp gegenüber das abfällige Urteil Schillers für begründet erklärt. Pestalozzis Begabung lag nicht auf historischem Gebiete. Es folgen dann die zahlreichen Beziehungen, die Goethe mit vielen Freunden und Bekannten Pestalozzis verbanden, mit Bäbe Schultheß, dem Dr. Hotze, Lavater, Pfenninger, Joh. Heinrich Füßli dem Maler, Zimmermann, dem Arzt und Philosophen. Sie alle waren Mittelglieder zwischen den beiden Männern und werden dem einen vom andern erzählt haben.

Den größten Gewinn für die Frage des Verhältnisses zwischen Goethe und Pestalozzi bringen die beiden folgenden Kapitel. Im Herbst 1803 begann die neugegründete, von Goethe mit lebhaftem Anteil begleitete Jenaische allgemeine Literaturzeitung der bekannter werdenden Methode Pestalozzis einen breiten Raum zu widmen. Die Besprechung der von und über Pestalozzi erscheinenden Literatur übernahm Joh. Gottl. Spazier, ein bekannter, auch in pädagogischen Fragen bewanderter Schriftsteller. Wie mehrere Bemerkungen zeigen, verfolgte Goethe seine umfangreiche, überwiegend recht verständige und das Wesentliche gut heraushebende Darstellung von Pestalozzis Lehrsystem, sowie seine Anzeigen von dessen Schriften mit dem größten Interesse. Anfangs hält er mit seinem Urteil zurück, indem er eingesteht, von der Pädagogik so fern zu sein, daß er „in das Pestalozzische Wesen noch nicht ernstlich habe eingehen können". Bald aber ist er sich im klaren, und es macht sich eine leise Ablehnung bemerkbar. „Pah!" rief er einmal aus, „eine Rose von einer Nelke zu unterscheiden ist das Abc der Anschauung, nicht das geheimnisvolle Dreieck oder Viereck." Am merkwürdigsten dafür ist aber eine von Muthesius hervorgehobene Anmerkung, die, wie der Verfasser aus dem Archiv festgestellt hat, Wilhelm von Humboldt an Goethe übersandte und deren sich gegen die Methode wendender Inhalt Goethe zu seiner Ansicht machte. Es war Ende 1804, daß sich der Dichter gegen die Pestalozzische Methode entschied. Trotzdem hat er sich später immer wieder, wie wir schon bisher aus seiner Lebensgeschichte wußten, um sie bekümmert und auch sonst den pädagogischen Bewegungen der Zeit seine Aufmerksamkeit geschenkt. Von

höchstem Interesse ist hierbei, was Muthesius über den Plan zur Gründung des Archivs deutscher Nationalbildung von Passow und Jachmann und Goethes Verhalten dazu erzählt. In dem Bestreben jener beiden Männer kam eine Auffassung von der Aufgabe der Schule und dem Zweck der Bildung zum Ausdruck, die dem weltfrohen Geiste des Dichters nicht zusagen konnte. Sie konstruierten einen reinen Vernunftbegriff von der Schule, die im Gegensatze gegen die Welt bestehen müsse, die aus dem Dienst der Welt heraustreten und den Geschäfts- und Werkstätten die berufliche Vorbildung überlassen, selbst aber nichts anderes als Bildnerin zur Humanität sein und Kunstentwicklung, intellektuelle, ästhetische und moralisch-religiöse Kultur befördern müsse. Es ist das Programm, das dann das ganze 19. Jahrhundert hindurch die Aufgabe unserer höheren Schule bestimmt hat. Muthesius entwickelt sehr treffend, wie wenig Goethes Bildungs- und Erziehungsideal um diese Zeit mit diesem allgemein menschlichen, formalistischen von Passow und Jachmann harmonierte, wie er vielmehr in einer tüchtigen, zum Handeln erziehenden Berufsbildung die Vervollkommnung des Menschen erblickte. Aus diesem Grunde vermochte er auch, so oft er sich wieder bemühte, kein Verhältnis zu der intellektualistischen Methode zu gewinnen, die die Anhänger Pestalozzis ausgestaltet hatten und für die wahre Meinung des großen Pädagogen erklärten. Es ist sehr wahr, was Muthesius darlegt, daß im Grunde zwischen dem ursprünglichen Wollen Pestalozzis und dem Erziehungsideal Goethes kein Widerspruch bestand. Auch jener hatte die Verbindung von Leben und Lernen angestrebt und in der Ausbildung zu einem tüchtigen beruflichen Leben das wahre Ziel der Erziehung gesehen. Aber über der Entdeckung seiner Methode verlor er sein ursprüngliches Ziel aus dem Auge, und seine Anhänger betonten den Formalismus der Methode so stark, daß Pestalozzis Wollen ins gerade Gegenteil verkehrt wurde. Niemand hat diesen Widerspruch zwischen seinem Wollen und Vollbringen stärker zum Ausdruck gebracht als Pestalozzi selbst. Muthesius hat den Gegensatz klar herausgearbeitet und richtig als die Tragik in dem Geschick des großen Pädagogen bezeichnet. Ich halte diese Beurteilung von Pestalozzis Lebenswerk für durchaus zutreffend.

Noch einmal hat dann Goethe, wie uns das siebente Kapitel des Buches eingehend darlegt, Gelegenheit gehabt, sich mit Pestalozzis Lehrweise bekannt zu machen. Es war in den Jahren 1814 und 1815, wo er am Main und Rhein weilte, in Wiesbaden die Schule des Pestalozzi-Schülers de l'Aspée besuchte und sich besonders mit seiner Rechenmethode auch bekannt machte. Der Enderfolg war derselbe wie vor zehn Jahren. Der Formalismus der Methode stieß ihn ab. Goethe verhielt sich von nun ab ablehnend gegen Pestalozzi.

Das letzte Kapitel des Buches beschäftigt sich nur noch indirekt mit Pestalozzi und seinem Verhältnis zu Goethe. Es behandelt die schon häufiger erörterte Frage, wem der Dichter die in der pädagogischen Provinz des Wilhelm Meister dargelegten Gedanken schuldet. Bielschowsky hat hierin noch Pestalozzis Einfluß verspüren zu müssen geglaubt; wenn schon die ganze bisherige Untersuchung von Muthesius dies unwahrscheinlich macht, so zeigt nunmehr Dr. Jungmanns Aufsatz (Euphorion, hersg. von Aug. Sauer, 14. Bd., 2. u. 3. Heft) zweifellos, daß wir das Vorbild für die pädagogische Provinz in Fellenbergs Institut in

Hofwyl, nicht aber in Pestalozzi zu suchen haben. Auch der umsichtigen und fleißigen Forschung Jungmanns hat Muthesius noch eine neue nicht unwesentliche Tatsache hinzufügen können. Er weist nach, daß außer der „vorläufigen Nachricht" Fellenbergs, ja mehr als diese der „Rapport présenté à sa Majesté l'empereur Alexandre, par S. Ex. Mr. le comte de Capo d'Istria sur les établissements de M. de Fellenberg à Hofwyl en Octobre 1814" Goethe zur Grundlage des in der pädagogischen Provinz entworfenen Bildes gedient hat.

Mit diesen Bemerkungen glaube ich hinreichend mein im Anfange ausgesprochenes Lob des Buches begründet zu haben; ich wünsche ihm, daß es recht fleißige Leser finden möge.

Friedenau bei Berlin. Alfred Heubaum.

Pfleiderer, Otto, Religion und Religionen. München 1906. Lehmann. 249 S. 8°. geb. 5 M.

Es ist selbstverständlich, daß, wenn der hochverdiente Forscher auf dem Gebiet der Religionsgeschichte und der Religionsphilosophie die Resultate seiner langjährigen Arbeit in populären Vorträgen zusammenfaßt, das auch für den Religionslehrer der oberen Klassen eine sehr willkommene Gabe bedeutet. Manche Partien möchte man in dieser knappen, alles Wesentliche zusammenfassenden Form den Primanern direkt darbieten; bei dem lebhaften Interesse, das sich auch bei der heranwachsenden Generation für diese Fragen geltend macht, eignet sich das Buch trefflich für die Schülerbibliothek der Prima. Die Zeiten, wo man gegen religionsgeschichtliche Betrachtungen und Vergleichungen mißtrauisch war, sind doch vorüber. Zeigt sich doch, je länger, je mehr, daß die christliche Religion solche Vergleiche wahrlich nicht zu scheuen hat, wie dies auch aus der vorliegenden Darstellung überall hervorleuchtet. Und wenn dadurch der Blick erweitert, das Urteil auf eine breitere Basis gestellt wird, so kommt dies entschieden einem Zuge entgegen, der in den aufwärts ringenden Geistern sich kundgibt.

Die ersten Abschnitte behandeln das Wesen der Religion und ihr Verhältnis zur Moral und zur Wissenschaft; daran schließt sich in zwölf Vorträgen ein Überblick über die einzelnen Religionen, der über den gegenwärtigen Stand der allgemeinen vergleichenden Religionswissenschaft vorzüglich orientiert.

Thrändorf, E., Die soziale Frage in Prima. Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen, I. Heft. Dresden 1905. Bleyl u. Kämmerer. 69 S. 8°. 1,20 M.

Der rührige Vorkämpfer für den Fortschritt des evangelischen Religionsunterrichts hat hier ein schwieriges Problem in den Kreis seiner methodischen Bearbeitungen hineingezogen. Die berechtigte Scheu vor dem auf dem Gebiet der sozialen Frage ganz besonders gefährlichen Dilettantismus, den die höhere Schule gewiß nicht Anlaß hat zu verbreiten, macht viele mißtrauisch gegen alle derartige Versuche, namentlich im Religionsunterricht. Anderseits aber wird man nicht leugnen wollen, daß angesichts des so weit verbreiteten verständnislosen Aburteilens über die Verhältnisse und Bestrebungen der sogenannten unteren Stände die höhere Schule eine ernste Pflicht hat. In dieser Hinsicht sind die einleitenden

Bemerkungen des Verfassers sehr beherzigenswert. Er weist mit Recht darauf hin, daß die ethischen Unterweisungen im Anschluß an das Neue Testament vielfach völlig unfruchtbar bleiben müssen, wenn der große Unterschied zwischen den damaligen und den jetzigen sozialen Zuständen nicht beachtet wird, und daß auch die Behandlung der inneren Mission für die vorliegende Frage nicht ausreicht, da ihre Bestrebungen ohne Kenntnis der sozialen Verhältnisse nicht zum rechten Verständnis gebracht werden können. Fraglich dagegen ist mir trotz der Geleitworte Thrändorfs geblieben, ob solche selbständigen und ausführlichen Belehrungen über die soziale Frage gerade im Religionsunterricht am Platze sind und ob dafür die nötige Zeit vorhanden ist. Thrändorf schließt sie an einen Überblick über das Leben Gustav Werners, über die christlich-soziale Bewegung in England, ferner an die Kaiserliche Botschaft vom 17. November 1881 und die Arbeiterschutzerlasse Wilhelms II. an. Dieser ganze Abschnitt ist unter dem Titel „Soziales Christentum" auch selbständig gedruckt (0,25 M.) und als Beiblatt zum kirchengeschichtlichen Lesebuch gedacht. Den Schluß bilden ausführliche Präparationen zu diesen Stoffen. Die Form dieser nach Stufen gegliederten Präparationen wird mancher wohl für den Primaunterricht als entbehrlich betrachten; sie hat hier jedenfalls das Gute, daß sie bis ins einzelnste zeigt, wie der Verfasser sich die Durchführung der von ihm geforderten Belehrungen denkt.

Thrändorf, E. und Meltzer H., Der Religionsunterricht. Bd. II. Mittelstufe; Heft I. Von Moses bis Elias. 2. Aufl., bearb. von E. Beyer. VIII u. 141 S. Geb. 2,75 M. Dresden 1906. Bleyl und Kaemmerer. Bd. III. Mittelstufe; Heft II. Der Prophetismus und das nachexilische Judentum. 2. Aufl., bearb. v. d. Herausgebern. XII u. 179 S. Geb. 3,40 M. Ders. Verlag 1907.

Der Anfänger, der mit dem alttestamentlichen Unterricht in VI oder IV betraut wird, tritt oft mit einer gewissen Scheu an seine Aufgabe heran; er hat leicht das Gefühl, als müsse er nun alles, was er an der Universität auf diesem Gebiet sich erarbeitet hatte, dahinten lassen und sich wieder zurückversetzen in Anschauungen, die längst er überwunden geglaubt. Einem solchen kann man die Präparationen von Thrändorf und Meltzer nicht warm genug empfehlen; er wird daraus ersehen, wie ohne Verleugnung des wissenschaftlichen Standpunktes die religiösen Schätze des Alten Testaments für die Jugend fruchtbar gemacht werden können. In der Neuauflage des II. Heftes besonders werden ihm die alten Bekannten von der Universität her (Cornill, Stade, Smend, Wellhausen, Gunkel, Duhm u. a.) immer wieder begegnen. Denn über jedem Hauptabschnit sind kurze, sachliche Einleitungen und über jedem Einzelabschnitt Sacherklärungen in der Weise gegeben, daß bezeichnende Stellen aus den Werken der hervorragendsten Forscher zitiert werden. Das ist nicht nur für den vortrefflich eingerichtet, dem eingehende theologische Studien nicht möglich waren (— die Bücher sind zunächst für den Lehrer der Volksschule bestimmt —), sondern auch für den Theologen, der das Wichtigste übersichtlich beisammen findet. Vielleicht hätte an geeigneter Stelle auch hier und da auf das abweichende Urteil anderer Richtungen verwiesen werden können als Aufforderung zum Selbstabwägen. Mit der wohlbegründeten Auswahl des Stoffes wird man sich durchweg einverstanden erklären

können; für die entsprechenden Klassen der höheren Schulen ist sie allerdings etwas reichlich bemessen. Die methodische Anlage ist im allgemeinen beibehalten, nur sind in beiden Heften bei der Stufe der Vertiefung die erarbeiteten Gesichtspunkte zum Schluß in Zusammenfassung gegeben.

Im 2. Heft sind die Texte, weil gesondert erschienen, weggelassen. Überhaupt ist die neue Auflage dieses Teiles stark umgearbeitet, weniger die des I. Heftes, das im Geiste der Herausgeber Oberlehrer E. Beyer neu bearbeitet und das bei den Abschnitten aus dem Richterbuch einige Erweiterungen erfahren hat.

Der Religionslehrer der unteren und mittleren Klassen wird, auch wenn er sich nicht an die fünf Stufen binden möchte, aus den Präparationen für seinen Unterricht reichen Gewinn ziehen können.

Furrer, K., Das Leben Jesu Christi. Leipzig (J. C. Hinrichs) und Zürich. (Müller, Werder & Cie.) 1905. 2. Aufl. VII u. 261 S. 8°. geb. 4 M.

Der Verfasser will kein neues wissenschaftliches „Leben Jesu" bieten, seine Schrift verfolgt, wie die Vorträge, aus denen sie entstanden ist, den praktischen Zweck, den Ertrag ernster wissenschaftlicher Arbeit dem Volke zu vermitteln Deshalb sieht sie ab von allem gelehrten Apparat und allen dogmatischen Aussagen über Jesus. Man verspürt aber überall den Einfluß der neueren protestantischen Theologie und der religionsgeschichtlichen Betrachtung. Stets bleibt das Bestreben im Vordergrund, positiv zu zeigen, was uns heute Jesus ist; auch da, wo der Verfasser vom Hergebrachten abweicht, wie z. B. betreffs der Geschichtlichkeit der Weihnachtserzählung, will er nicht „mit groben Händen das feine goldene Gewebe geistiger Wirklichkeit anfassen", es gilt ihm „Geistiges mit Geist aufzunehmen und mit andachtsvoller Freude zu verehren".

Auf allseitige Zustimmung zu allen Einzelheiten wird Furrer auch bei freier Gerichteten nicht rechnen. Dazu sind so manche Fragen noch zu wenig geklärt; was dem einen als Resultat der wissenschaftlichen Forschung erscheint, stößt bei dem anderen auf ernste Bedenken. So werden gewiß nicht alle mitgehen, wenn die Personen des Johannesevangeliums symbolisch gefaßt werden, die Mutter Jesu etwa die „Stillen im Lande" bezeichnen soll. Den synoptischen Evangelien liegt überall geschichtliche Wirklichkeit zugrunde, aber es hat sich darüber „gleichsam ein allegorischer Duft gelagert" (S. 143). In diesem Allegorisieren geht Furrer manchmal recht weit. An anderen Stellen erinnert seine Erklärung an die rationalistische Art, so bei der Stillung des Sturmes und der Speisung der Fünftausend. Die Messiasidee tritt zu sehr zurück. Die Selbstbezeichnung Menschensohn und die Aussagen über das Weltgericht werden nicht zu ihr in Beziehung gesetzt. Hier erweckt die Darstellung den Zweifel, ob das wirklich das historische Jesubild ist. Ob z. B. Petrus bei seinem Bekenntnis eine so abstrakt geistige Auffassung vom Messias hat aussprechen wollen? (S. 174). Bei der Erklärung der einzelnen Aussprüche und Situationen flickt Furrer sehr häufig ein, was er von der Eigenart des Landes und seiner Bewohner selbst beobachtet hat; meist in sehr glücklicher Weise, nur hat man hier und da den Eindruck, daß dieses Beiwerk sich zu sehr in den Vordergrund dränge. Manche dieser Bemerkungen sind trefflich geeignet, auch im Unterricht die Erklärung anschaulicher und lebendiger zu gestalten.

Düsseldorf. R. Peters.

Ekkehards Waltharius. Herausgegeben von Karl Strecker. XVI u. 109 S. 8°. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 2,40 M.

Der Waltharius manufortis Ekkehards I von St. Gallen muß im späteren Mittelalter ein sehr beliebtes Buch gewesen sein, davon zeugen die zahlreichen Abschriften des Werkes, die auf uns gekommen sind oder sich mit Sicherheit als einst vorhanden erweisen lassen. Nur einen Teil dieses Materials konnte Jakob Grimm 1838 für seine Ausgabe des Waltharius in den „Lateinischen Gedichten des X. und XI. Jahrhunderts" benutzen. Erst Peiper hat 1873 die gesamte Überlieferung des Gedichtes herangezogen und in sorgfältigen Kollationen vor uns ausgebreitet. Als eine Neubearbeitung der Peiperschen Ausgabe stellt sich der vorliegende Band dar, allein es ist ein ganz neues Buch daraus geworden, so daß der Bearbeiter mit Recht den Namen Peipers auf dem Titelblatte fortlassen durfte. Peipers Text war auf einer ganz verkehrten Bewertung der verschiedenen Handschriftenklassen aufgebaut, so daß man bei ihm den richtigen Text nur in den Lesarten unter dem Texte finden konnte. Noch im selben Jahre 1873 zeigte dann Wilhelm Meyer den richtigen Weg für die Recensio des Walthariustextes, indem er den höheren Wert der sogenannten Geraldus-Klasse (d. h. derjenigen Handschriften, die dem Gedichte den Prolog von Ekkehards Lehrer Geraldus voransetzen) nachwies. Wenn er aber innerhalb dieser Geraldusklasse die Brüsseler Handschrift allen übrigen voranstellte und auf ihr allein den Text aufgebaut wissen wollte, so darf diese Hypothese heute als abgetan gelten, zumal Wilhelm Meyer sich selbst in einer neueren Arbeit davon losgesagt hat. Trotzdem hielt aber Hermann Althof in seiner dickleibigen Ausgabe des Waltharius (Band 1 [Text] Weimar 1899, Band 2 [Kommentar] 1905) an dieser Überschätzung der Brüsseler Handschrift fest, ja er überbot Wilhelm Meyers früheren Standpunkt noch. Dem gegenüber hatte bereits P. von Winterfeld seiner 1897 erschienenen Übersetzung des Waltharius in Stabreimen einen auf der gesamten Geraldusklasse beruhenden Text zugrunde gelegt. Diesen Text auch für seine geplante Ausgabe des Waltharius in den Poetae Latini medii aevi kritisch herzustellen, hat ihn leider sein allzufrüher Tod verhindert. Die notwendige Arbeit hat jetzt erst Strecker in der vorliegenden Ausgabe besorgt, sie verleiht dem Bande, der zugleich die genauen Kollationen Peipers beibehält und ergänzt, einen besonderen Wert. Neu ist an Streckers Beurteilung der Handschriften die Einordnung der wertvollen alten Innsbrucker Bruchstücke, die erst 1889 bekannt gemacht worden sind und bisher fast allgemein der Geraldusklasse zugerechnet wurden. Strecker vermutet S. XV, daß diese Innsbrucker Bruchstücke vielmehr mit den Auszügen des Waltharius im Chronicon Novaliciense zusammen eine ältere Stufe der durch die Karlsruher und Stuttgarter Handschrift repräsentierten Klasse darstellen. Diese für die Textgeschichte sehr wichtige Feststellung hat Strecker jetzt in seiner Besprechung des Althofschen Kommentars (Göttingische Gelehrte Anzeigen 1907, S. 846 ff.) ausführlich und überzeugend bewiesen; der Wert der Geraldusklasse ist aber dadurch nur noch verstärkt worden. Streckers Ausgabe bringt ferner auf jeder Seite des Textes unter den Lesarten auch die vom Dichter des Waltharius benutzten Stellen des Vergil, des Prudentius und der Vulgata. Auch diese sorgfältige und sehr erwünschte Sammlung findet sich erst zum kleinen Teile bei Peiper vor; zu ihr haben Wilhelm Meyer

für den Prudentius und Strecker selbst für den Vergil und die Vulgata in früheren Aufsätzen das Beste beigesteuert. Die Einleitung orientiert auf 12 Seiten in aller Kürze, aber klar und sorgfältig, über den Dichter, die Handschriften und ihre Beurteilung. Dem Texte folgen S. 74—76 diejenigen Lesarten der Wiener Handschrift und der Engelberger Bruchstücke, die nicht in den Lesartenapparat aufgenommen worden sind, weil sie eine spätere Umarbeitung des Gedichtes repräsentieren. Im Verzeichnis der Eigennamen S. 77—79 sind alle handschriftlichen Varianten gebucht. Das Glossar S. 80—92 ist ganz neu gestaltet und trotz aller Knappheit zu einem ausgezeichneten Hilfsmittel für die Erkenntnis schwierigerer Stellen des Textes geworden. Den Band beschließt endlich ein Anhang, der die altenglischen Waldere-Bruchstücke (nach Holthausens Ausgabe) nebst Weinholds Übersetzung und die bisher nur einzeln publizierten Bruchstücke des mittelhochdeutschen Waltherepos bequem vereinigt. Alles in allem ist also Streckers Ausgabe des Waltharius eine äußerst praktische Handausgabe, die in ihrem engen Rahmen dennoch alles Wissenswerte in kritischer, sorgfältig abgewogener Darstellung beibringt und deshalb weitester Verbreitung empfohlen sei.

Posen. Conrad Borchling.

Goldene Klassiker-Bibliothek. Lessings Werke (Auswahl). Herausgegeben von R. Boxberger, Chr. Groß, E. Große, R. Pilger, C. Chr. Redlich, A. Schöne, Th. Vatke, G. Zimmermann, neu bearbeitet, mit Biographie und Einleitungen versehen von F. Budde, Dr. Waldemar Oehlke, Dr. Waldemar Olshausen, Dr. Julius Petersen, Dr. W. Riezler, Prof. Dr. Eduard Stemplinger. I. Lebensbild. Gedichte und Fabeln. Miß Sara Sampson. Philotas. LII u. 328 S. II. Minna von Barnhelm. Emilia Galotti. Nathan der Weise. 314 S. III. Jugenddramen: Damon. Der junge Gelehrte. Der Misogyn. Die alte Jungfer. Die Juden. Der Freigeist. Der Schatz. 344 S. IV. Briefe, die neueste Literatur betreffend. Laokoon. 511 S. V. Hamburgische Dramaturgie. 431 S. VI. Ernst und Falk. Die Erziehung des Menschengeschlechts. 309 S. 6 Teile in 3 Leinenbänden 5 M. In 3 Halbfranzbänden 7,50 M. Prachtausgabe in 3 Goldleinenbänden 7 M. Prachtausgabe in 3 Luxus-Halbfranzbänden 10 M.

Herders Werke. (Auswahl.) Auf Grund der Hempelschen Ausgabe neu herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Prof. Dr. E. Naumann. I. Lebensbild. Fragmente über die neuere deutsche Literatur. CXXXI u. 318 S. II. Kritische Wälder. Von deutscher Art und Kunst. Von Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst. 249 S. III. Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1. Teil. 204 S. IV. Ideen, 2. Teil. V. Ideen, 3. Teil. 188 S. VI. Ideen, 4. Teil. VII. Volkslieder. 331 S. VIII. Der Cid. 285 S. 8 Teile in 3 Leinenbänden 6 M. In 3 Halbfranzbänden 9 M. Prachtausgabe in 3 Goldleinenbänden 9 M. Prachtausgabe in 3 Luxus-Halbfranzbänden 12 M. Berlin-Leipzig o. J. Deutsches Verlagshaus Bong & Co.

Wer das Leben der Schule und die Interessen unserer Schüler aufmerksam verfolgt und auch noch die geistigen Bedürfnisse derjenigen Kreise, die man die bessern zu nennen pflegt, beobachtet, kann sich einer betrübenden Wahrheit nicht verschließen: Es ist die Gefahr vorhanden, daß unsere Jugend in Herder und Lessing, ja

selbst in Goethe und Schiller literarische Antiquitäten zu sehen sich gewöhnt und daß sie solche Ansichten mit in eine Welt hinausnimmt, in welcher man sich in den oberen Schichten an unseren Klassikern zu langweilen pflegt. Unsere ganze Zeit ist ja Idealen nicht ganz günstig, bei der Jugend kommt die Sehnsucht hinzu, die Stätten, wo Ideale gepflegt werden sollen, möglichst bald hinter sich zu haben, und dem Druck zu entrinnen, der nun einmal mit allem, was mit gesunder Erziehung zusammenhängt, notwendigerweise verbunden ist. Das ist so und läßt sich im Grunde nicht ändern. Und doch wird die Schule, was den deutschen Unterricht, was die Pflege der Klassiker anbelangt, manches vermeiden können, wodurch sie der Liebe und Lust der Jugend zum Studium und zur Lektüre unserer Klassiker geschadet hat. Die Schule hat an manchen Stellen zuviel getan, zuviel mit der Einzelinterpretation, zuviel mit dem Zerpflücken unserer Klassiker, zu viel mit der breiten und an einem einzigen Klassikerwerke haftenden Erklärung, zuviel mit der Ausschlachtung unserer Klassiker zu Aufsatzthemen, zuviel auch mit der Herausgabe von Schulausgaben und Schulkommentaren zu den Klassikern; sie hat damit den Schulstaub auf unser bestes Literaturgut gehäuft und der Jugend die Klassiker nicht gerade sympathisch gemacht. Dem Übermaß folgt dann der Überdruß. Darin sollte Wandel geschaffen werden, und die Schule vor allem sollte sich freuen, wenn unsere Klassiker in schönem Gewande, gleichsam im Feiertagskleide und Sonntagsstaate vor uns wieder erscheinen und wenn man diesen Sonntagsgenuß für verhältnismäßig sehr geringes Entgelt jedem verschaffen kann, auch dem, der die Nachlaßsteuer nicht im allergeringsten zu scheuen hat.

Die alte Hempelsche Ausgabe, die uns Älteren so lieb und wert geworden ist, aber doch an manchen Stellen z. B. bei Lessing, ein ganz wunderliches Aussehen hatte, erscheint zu rechter Zeit und guter Stunde in neuem Gewande, um das Interesse an unseren besten Denkern und Dichtern neu zu beleben. Sie nimmt Geringwertiges nicht in sich auf, sie vermeidet eine zu sehr ins einzelne gehende Behandlung. Die Einleitungen sind einfach und in freundlicher Lesbarkeit gehalten, sind übersichtlich und bieten das, was man nötig hat, um in des betreffenden Dichters Lande unter guter Führung eine erquickliche Wanderung zu tun. Wissenschaftliche, literarhistorische Einzelheiten, die den Gelehrten interessieren mögen, fehlen; die Anmerkungen dienen in knapper und klarer Form dem Verständnis dessen, der eine gute Schulbildung genossen hat.

Vor mir liegt Lessing und Herder. Lessings Herausgabe leitet Julius Petersen mit geschickter Hand. Er hat das Lebensbild entworfen, hat sich die hamburgische Dramaturgie vorbehalten und die Arbeitsteilung am Werke geschickt in die Hand genommen. Das ist manchmal sicher keine leichte Arbeit gewesen; sie ist aber recht gut gelungen. Alle Anerkennung verdient z. B. das Register, das am Schlusse der sechs Bände steht, dem alle Erklärungen, die sich an die Namen historischer Persönlichkeiten knüpfen, zugeteilt sind und in dem die Einzelheiten durch die Gesamtredaktion miteinander in freundlichen Einklang gebracht sind. Daß im Register und in den Anmerkungen eine Fülle anregender literarischer Quellen an passende Stellen sich verteilt, wird demjenigen, der sich weiter unterrichten möchte, willkommen sein. Das Lebensbild, das Petersen vorausschickt, soll nur eine Skizze sein, die sich mit einer knappen Chronologie begnügt, in die

man die Werke mühelos einreihen kann; das zum Verständnis der einzelnen Schriften Notwendige überläßt sie den Einleitungen, in denen die einzelnen Herausgeber miteinander möglichst im Einklang zu bleiben suchen. Die Einheitlichkeit des Ganzen ist im wesentlichen, trotzdem sechs Herausgeber mitgearbeitet haben, gut gewahrt. — Volle Einheitlichkeit herrscht in der Herder-Ausgabe, die Ernst Naumann allein übernommen hat. Nur bei der Bearbeitung der Anmerkungen haben ihm Emil Dickhoff, Alfred Kinne und Adalbert Silbermann hilfreich zur Seite gestanden, indem sie Zusammenstellungen darboten, die Naumann selber redigierte. Das Lebensbild Herders, fast dreimal so umfangreich als das Lessings von Petersen, liest sich ungemein fließend und es ist wohl geeignet, Herder zu vollem Leben zu rufen und den vollen Wert der Lebensarbeit eines Mannes uns deutlich zu machen, der erst heute, da wir wirklich ein Volk geworden, in seinem ganzen Umfange uns klar wird. Denn je mehr wir uns in Herders „Ideen" vertiefen, um so klarer wird es uns, wie sehr die still fortgehende Wirkung seiner Gedanken die Kultur der Gegenwart und die geschichtliche Größe des neuen Reiches beeinflußt und zum Teil geschaffen hat. An diesem Segen sollten wir doch ja unsere Jugend teilnehmen lassen. Je mehr sie herderfest wird, um so sattelfester wird sie in deutscher Eigenart. Da das Lebensbild Herders so umfangreich und so eingehend ausgestaltet ist, kann sich Naumann in Einleitungen zu den Einzelschriften kürzer fassen. Gleichwohl erhalten wir alles, was zum Verständnis nötig ist und was die Wanderung durch die reiche Welt Herderscher Gedanken uns lieb und angenehm machen kann. Porträts von Lessing und Herder in Photogravüre und Faksimiles sind in technisch vollendeter Ausstattung beigefügt; vorzügliches Papier, tadelloser Druck und dazu der geringe Preis geben der goldenen Klassiker-Bibliothek einen Vorzug, wie er kaum einer anderen Ausgabe unserer Klassiker zukommt. Die deutsche Schule und das deutsche Haus muß für eine solche Gabe dankbar sein. Auf weitere Teile des Sammelwerkes kommen wir noch zurück.

Goethe-Gespräche, ausgewählt von Dr. Paul Lorentz. Mit zehn Kunstdruckbeilagen und einer Heliogravüre. Dresden, 1908. L. Ehlermann. 208 S. 8°. geb. 2,75 M.

Der Löwenanteil dieser Goethe-Gespräche fällt Eckermann, dem Kanzler von Müller und dem Philologen Friedrich Wilhelm von Riemer zu, deren „Gespräche", „Unterhaltungen" und Mitteilungen ja auch die ergiebigsten Quellen bilden, wenn man Goethe in seinen Äußerungen vernehmen will, die die Gelegenheit und die glückliche Stunde erzeugte. Dazwischen eingestreut sind Gespräche mit zahlreichen anderen aus der Goethezeit bekannten Persönlichkeiten, so mit Schiller, mit Heinrich Voß (dem Sohne des Homerübersetzers), mit Bertram, Creuzer, Sorel, Falk, dem Großherzoge Karl August und mit Napoleon. Eine vortreffliche Einleitung und knappe, aber reich belehrende Anmerkungen geben uns über die einzelnen Personen Auskunft, auch über die gesellschaftlichen Kreise, in welchen die Gespräche gepflogen wurden und über die Gelegenheiten, bei welchen sie stattfanden.

Auch auf den Schauplatz der Gespräche werden wir geleitet, vor allem in

Goethes Wohnhaus in Weimar, in dessen einzelne Räume uns anschaulich einzuführen die beigegebenen Illustrationen treffliche Dienste leisten.

Die Gegenstände der Gespräche ergeben sich vor allem aus der Dichtung aller Zeiten und Völker, vor allem aus der Dichtung unseres Volks, sodann aus dem weiten Gebiete der bildenden Kunst, ferner aus allen Teilen der Wissenschaft, insbesondere aus der Naturwissenschaft und Philosophie. Aber auch das volle Leben der Wirklichkeit mit seinen tausend Problemen, Forderungen und Äußerungen tritt in den Gesichtskreis der Teilnehmer an der Unterhaltung und damit auch in unseren Gesichtskreis.

Die Art, wie Goethe sich bei diesen Gesprächen gab, ist nach Beschaffenheit, Gelegenheit und Personen außerordentlich verschieden; derEindruck ist immer reich, reif und vornehm und er rückt uns allemal auf eine höhere Stufe der Betrachtung der Dinge. Goethes einfache, lichtgebenden Worte haben stets einen eigentümlichen Reiz; er war eben, wie Jean Paul einmal gesagt hat, „der klarste Mann von Europa". Es klingen bei seinen Worten eine Menge verborgener Saiten in uns an, die zum ersten Male in uns tönen. Es ist eben der Widerhall des Reinmenschlichen in Goethe, das zugleich aus dem Reiche des Idealen und dem Reiche der schlichtesten Gedankenwelt zu stammen scheint. In besserer Gesellschaft können wir uns gar nicht unterhalten; wir werden das besonders merken, wenn wir aus den Unterhaltungen, auf die wir durch unsere Umgebung und unseren Verkehr angewiesen sind, uns in den Frieden dieser Gespräche flüchten, von denen keins trivial ist, jedes in seinen besonderen Anregungen uns zu langem Nachdenken Anreiz bietet — eine gesunde Lektüre für unsere Primaner.

Berlin. A. Matthias.

Schneider, Ferd. Jos., Jean Pauls Jugend und erstes Auftreten in der Literatur. Ein Blatt aus der Bildungsgeschichte des deutschen Geistesim 18. Jahrhundert. Berlin 1905. B. Behr's Verlag. XII u. 369 S. 8°. brosch. 8 M.

Den Forschungen über Jean Paul schienen die Schriften Nerrlichs einen gewissen Abschluß gegeben zu haben. Diesen Glauben erschütterte Jos. Müller in einigen Schriften, die zwar etwas formlos geschrieben waren, aber doch zu neuen schönen Ergebnissen führten. In Müllers Bahnen wandelt mit größerer Umsicht F. J. Schneider, der 1901 ein tüchtiges Buch über Jean Pauls Altersdichtung (Fibel und Komet) schrieb. Das vorliegende, von hoher Begeisterung getragene Buch Schneiders hat dieselben Vorzüge wie sein Vorgänger: unverdrossenes Durchspüren der Quellen, sorgfältiger Nachweis der Beziehungen zwischen Jean Pauls Leben und Werken, weitausholende Untersuchungen, um Jean Pauls Weltanschauung, namentlich in religiöser und philosophischer Beziehung, als Erzeugnis seiner Zeit darzulegen, Aufdecken der schriftstellerischen Abhängigkeit von seinen Vorbildern, besonders den Engländern.

Jean Paul hat für den Unterricht an den deutschen höheren Schulen kaum ein unmittelbares Interesse, und die in der Vorrede ausgesprochenen Hoffnungen des Verfassers, die Deutschen aufzurütteln, daß sie fühlen, was der 14. November 1905 (80. Todestag Jean Pauls) für sie bedeutet, können uns fast ein leises Lächeln abgewinnen. Man wird in der Prima auf den Einfluß hinweisen, den Jean Paul

auf die Entwicklung des deutschen Romans ausgeübt hat (vgl. besonders Köster, Gottfr. Keller S. 59), man wird seiner stilgeschichtlichen Bedeutung einige Worte widmen und des Vergleichs wegen ihn bei Raabe heranziehen. Gelesen wird von ihm schwerlich etwas. Aber allgemein menschliches Interesse hat das Ringen des jungen Jean Paul mit Not und Armut selbst für Schüler, und in diesem Sinne wäre das breit angelegte Buch Schneiders stellenweise für Primaner lesenswert. Den Fehler Schneiders, daß er aus einer lateinischen Zensur des Hofer Gymnasiums genau das Gegenteil herausliest von dem, was gemeint ist (S. 251), wird hoffentlich der deutsche Primaner nicht mitmachen.

Eisenberg (S.-A.). M. Geyer.

Bardt, C., Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa. Leipzig und Berlin 1904. B. G. Teubner. II u. 67 S. 0,60 M.

Legio bedeutet eigentlich die Verlesung, dann die verlesene Mannschaft, *oratio* das Reden, dann die als Kunstwerk vorliegende Rede. Bardt erinnert an diese Beispiele, in denen er eine Neigung der Abstrakta erkennt, in konkrete Bedeutung überzutreten, und knüpft daran die Beobachtung, daß wir vielfach lateinische Konkreta durch Abstrakta wiedergeben, die bei uns schon konkreten Sinn angenommen haben: *dicta* Äußerungen, *instituta* Einrichtungen (S. 48). Sicher ist das Deutsche hierin weiter fortgeschritten; besonders die Verbalsubstantiva auf *ung* werden oft da gebraucht, wo von dem Resultate des Vorganges die Rede ist, den sie ursprünglich bezeichneten. Es ist ja so viel leichter das Geschehene zu registrieren, als ein Geschehendes aufzufassen. Eine „Anmerkung" wird kaum noch gemacht wie einst von dem Kammermädchen des Fräuleins von Barnhelm, sondern steht schwarz auf weiß da. Eine „Verhandlung" soll — nach neuestem amtlichem Jargon — nicht mehr geführt werden, sondern vorgelesen, unterzeichnet und zu den Akten gelegt. Daß jedes organische Wesen in immer wechselnder Bildung begriffen ist, hat man längst vergessen, und meint in „Bildung", gar „allgemeiner Bildung", einen Besitz zu haben, der angeeignet und weitergegeben werden könne. Etwas Konkretes ist ja auch dies nicht, wahrlich nicht! Der Gegensatz steht ein wenig anders: zwischen Abgeschlossenem und Werdendem, Lebendigem und Erstarrtem. Der inneren Gefahr, die in solchem Wandel des Sprachgebrauches sich äußert, ist nun auch die Übersetzung ausgesetzt: man möchte sie gern fertig haben, sei es gedruckt als Gegenstand der Lektüre, oder, im Unterricht, fließend vorgetragen, um den Schüler zu loben. Einen Protest für die unfertige, sich bemühende, suchende, und eine Anleitung, wie man suchen und sich bemühen soll, enthält das Schriftchen von Bardt; ursprünglich nur ein Hilfsheft zu seiner — nicht genug zu rühmenden — Schulausgabe von Ciceros Briefen, dann sehr mit Recht auch selbständig herausgegeben. Die Beispiele stammen nun freilich alle aus dieser einen literarischen Gattung; aber dadurch ist dem Ganzen ein lebensvoller Zusammenhang geschaffen und zu mancher tiefer dringenden Beobachtung erst der rechte Anlaß gegeben.

Und ins Innere zu führen, um aus vertieftem Verständnis die Mittel des Ausdrucks hervorzuheben, ist der Verfasser durchweg bestrebt. Der prosaische Sinn der Römer achtete am liebsten auf die Quantität und unterschied manches einfach

als groß und klein, was dem empfänglicheren Blick anderer Völker in bunter Mannigfaltigkeit bestimmter Beziehungen erscheint; so sprechen wir von wichtigen Fragen, reicher Frucht, starkem Schutz, lebhafter Erinnerung, tiefem Leid, wo das Lateinische mit einem nüchternen *magnus, tantus, maximus* auskommt (S. 37). Daß, wenn ein Gütiger etwas erlaubt, die Erlaubnis an sich doch nicht gütig ist, daß eine Erwägung nicht besonnen sein kann, sondern nur der, der sie anstellt: das ist im Grunde richtig gedacht, aber pedantisch. Wenn also der Römer genötigt war die Begriffe auseinanderzulegen: *illius concessu et beneficio, summa tua ratione et continentia*, so brauchen wir das nicht mitzumachen, sondern können die leise Personifizierung, die uns natürlich ist, getrost anwenden (S. 38). In der Scheu vor einer solchen liegt auch ein Grund zu der Vorliebe des Lateinischen für passive Wendungen („deren Intrigen es zuwege gebracht haben", *quorum artificiis effectum est*), die wir um so mehr vermeiden werden, als bei uns das Passiv eine schwerfällige Umschreibung erfordert. In diesem Punkte zeigt sich die alte Sprache überlegen; Bardt weist gern und mit Stolz auf die Vorzüge des Deutschen hin. Sätze aus Goethe, Ranke, Mommsen, Ernst Curtius nimmt er als Muster, um an ihnen die Eigenart deutschen Satzbaues zu zeigen, der bei aller Schlichtheit des parataktischen Gefüges doch der Gliederung und festen Zusammenfassung nicht entbehrt. Vom Satze, nicht vom einzelnen Wort, geht die stilistische Betrachtung aus. Aufgabe des Übersetzers ist es, Perioden aufzulösen ohne sie zu zerstören, d. h. anstatt der lateinischen Infinitivkonstruktionen, Participia, Nebensätze andere Mittel zu finden, die das logische Verhältnis der Gedanken ausdrücken und in geänderter Form ein Ganzes herstellen, wie es dem Charakter der deutschen Sprache gemäß ist. Von solchen Mitteln handelt, nach einer kurzen Einleitung, das erste Kapitel; in den folgenden bespricht der Verfasser geläufige Begriffspaare, Bilder, Wortarten, Flexionsformen, und die Art, wie sie beim Übersetzen vertauscht oder verschoben werden müssen.

Von dem geistvollen Nachdichter horazischer Sermonen, plautinischer Lustspiele wird jeder mit Vergnügen lernen; ein paar kleine Einwendungen seien doch gestattet. Daß man im Deutschen manchmal etwas mehr Worte gebraucht, um den lateinisch knapp gefaßten Gedanken befriedigend auszudrücken, ist freilich wahr (S. 21). Das ist ein notwendiges Übel; immer ein Übel, nicht immer notwendig. Papirius Paetus hat den Cicero mit einem Zitat aus dem „Önomaus" des Accius zu trösten gesucht; jener antwortet: „Deinen Önomaus kann ich nicht gebrauchen." Sollen wir wirklich dafür sagen: „Von dem von dir angeführten Önomaus kann ich keinen Gebrauch machen?" Das heißt erklären; und wir wollen doch übersetzen. C. Matius schilt über die Tyrannei der Republikaner, die verlangen, daß auch Cäsars Freunde sich über dessen Tod freuen; ad fam. XI 28, 3: *at haec etiam servis semper libera fuerunt, timerent gauderent dolerent suo potius quam alterius arbitrio; quae nunc, ut quidem isti dictitant libertatis auctores, metu nobis extorquere conantur.* Natürlich ist gemeint „diese angeblichen Befreier"; aber auch wir schreiben, so besser wie kürzer, „diese ‚Befreier'", und bedienen uns — sicherlich im Briefe — des bequemen Mittels der Anführungszeichen, um ein Mißverständnis auszuschließen. *Nos ab initio spectasse otium nec quidquam aliud libertate communi quaesisse exitus declarat:* so schreiben Brutus und Cassius an

Antonius (ad fam. XI 2, 2). „Die Lage, in die wir schließlich geraten sind", wäre ja deutlicher; aber verständlich ist auch „der Ausgang", und er steht hier doch dem „Anfang" gegenüber. So würde ich ad fam. IX 16, *tuae litterae, in quibus amavi amorem tuum*, nicht übersetzen: „in dem ich deine Liebe mit Vergnügen erkannt habe"; denn damit wird ein Wortspiel unterdrückt. „In dem deine Liebe mir lieb gewesen ist", dürfen wir wagen. Ein wichtigeres Element des Gedankens geht verloren in dem Satze (ad fam. IX 14, 8) *neque solum ad tempus maximam utilitatem attulisti sed etiam ad exemplum*, wenn die Übersetzung bloß von „vorübergehendem und dauerndem Nutzen" spricht. Die Gegenüberstellung von *tempus* und *exemplum* ist ja auffallend; aber wenn dazu im Kommentar bemerkt wird, der vorschwebende Gegensatz der nur zeitweiligen und der dauernden Förderung habe hier einen nicht ganz konzinnen Ausdruck gefunden, so ist damit schlechtweg ein Mangel bezeichnet, während in der Ablenkung des Gedankens aus der vorgeschriebenen Bahn gerade ein Überschuß hervortritt. Unwillkürlich hat sich die Vorstellung hereingedrängt, daß der bleibende Gewinn in dem Vorbild bestehe, das der Angeredete — Dolabella — gegeben hat.

Im ganzen hat Bardt ja recht, daß der Briefstil der guten Gesellschaft, in der wir uns bei Cicero und seinen Freunden bewegen, seine Vollendung in der Glätte sucht, daß er nichts Ungewohntes, nichts Gewagtes bringt, keine Knorren und Ecken hat (S. 43). Um so mehr wollen wir uns hüten, die wenigen Ecken, die sich doch etwa finden, nicht wegzuschleifen und so einen Rest charakteristischer Redeweise zu tilgen. Eine Übersetzung soll so viel als möglich den Eindruck wieder hervorrufen, den das Original auf die Zeitgenossen des Autors machte: ein so hohes Ziel wird auch der Künstler nie ganz erreichen, aber auch die Schule darf ihm von ferne zustreben; ja, sie hat besonderen Grund dies mit Bewußtsein zu tun. Denn gerade in ihrem regelmäßigen Betriebe ist Gefahr, daß die „ausgefahrenen Geleise", in denen sich „jede Sprache bewegt" (S. 17), immer ausgefahrener, Ausdrücke, Satzformen, Wendungen immer alltäglicher werden, daß die Kraft frischer und selbständiger Gedankenprägung abstirbt. Um diese Kraft lebendig und wirksam zu erhalten, gibt es kein besseres Mittel (*nihil rectius*, S. 61), als daß wir versuchen, das Eigentümliche in dem Stil eines großen Fremden, die Schönheiten aber auch die Härten, mit den Mitteln der eigenen Sprache zum Ausdruck zu bringen. Damit wird unserer Sprache etwas zugemutet; aber sie kann es vertragen, und sie weiß es zu belohnen. Gewiß, unsere Schüler sollen in ein geläufiges Deutsch übersetzen; aber zugleich soll das ihnen geläufige Deutsch sich entwickeln, soll, indem es nach hohen Vorbildern sich aufrichtet, besser, freier, ursprünglicher werden. Das sind zwei Forderungen, die sich entgegenwirken, ihr vollkommener Ausgleich wieder eine unlösbare Aufgabe, die doch stetig fortschreitende Annäherung gestattet (vgl. S. 16, 35, 44). Den Reiz des Irrationalen auf diesem Gebiete vermag wohl niemand besser zu würdigen als der Verfasser des vorliegenden Heftes.

Auf dem Titelblatte steht „Zur Technik des Übersetzens", scheinbar im Gegensatz zu dem Worte „Kunst", das ich an ähnlicher Stelle gebraucht habe. Im Grunde ist hier nur eine Verschiedenheit des Ausgangspunktes. Wer von eigener künstlerischer Tätigkeit, in der er Bedeutendes geleistet hat, wieder der mühsamen

Alltagsarbeit des Unterrichtes sich zuwendet, muß das Gefühl haben, daß er aus dem weiten Bereiche freien Schaffens in die Enge eines handwerksmäßigen Betriebes hinabsteige, in dem höchstens technische Fertigkeit erzielt werden könne. Wer umgekehrt gerade diesem engeren Kreise immer gedient und sich, hier und da erfolgreich, bemüht hat ihn wohl zu pflegen, mag hoffen, daß es gelingen könne das Handwerk zu adeln, wenn etwas von Kunst ihm zugeführt werde. Praktisch werden beide oft auf dasselbe hinauskommen. So sind nicht nur die Grundanschauungen, aus denen Bardt hier Regeln ableitet, fast durchweg die gleichen, zu denen ich mich bekenne; auch die Regeln selbst kann ich größtenteils unterschreiben. Nur würde ich etwas mehr, als von ihm geschehen ist, betonen, daß es sich hier nie um unverbrüchliche Gesetze handelt, und daß, wenn Übersetzen ein lebendiges Tun bleiben oder werden soll, die Fähigkeit, Ausnahmen zu erkennen und zur Geltung zu bringen, wichtiger ist als die Sicherheit im Anwenden von Regeln. Gewöhnung, durch die der Lehrer erziehen will, wird so leicht zur Gewohnheit, die das Denken in Fesseln legt. Damit diese üble Wirkung nicht eintrete, wäre es doch vielleicht kein schlechter Gedanke, schon die Lernenden mit der Einsicht zu erfüllen, die stolz klingt, doch bescheiden machen kann, daß sie nicht zu einer Technik angeleitet werden, die zu beherrschen sie hoffen könnten, sondern zu einer Kunst, in der es kein Ende gibt und in der nur dem reifsten Können und Verstehen eine Vollendung beschieden ist.

Münster i. W. Paul Cauer.

Langl, Jos., Bilder zur Geschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten. W. Hölzel, Wien. Jedes Blatt unaufgespannt 2 M., auf starken Deckel gespannt 3 M.

Das verdienstliche wohlfeile Anschauungswerk ist um vier weitere Tafeln vermehrt worden: No. 72: Die Thermen des Caracalla (hauptsächlich nach A. Thierschs Rekonstruktion), No. 73: Der Tempel von Karnak, No. 74: Der Palazzo Bargello in Florenz, No. 75: Die K. K. Hofbibliothek in Wien. Die drei ersten Tafeln sind in Zeichnung, Perspektive und Farbengebung trefflich gelungen, weniger genügt die alles in bräunliche Töne tauchende Sepiamanier zur Wiedergabe der farbenprächtigen Innenausstattung von Fischer von Erlachs Barockbau. Von den beigegebenen Texten bedürfte der zu No. 74 einer stilistischen Revision. Zu No. 72 und 73 wäre die Beigabe eines Grundrisses der Gesamtanlage sehr erwünscht.

Die Akropolis von Athen und das Forum Romanum, nach der Natur gemalt von Max Roeder in Rom. Phototypische Reproduktionen. B. Kühlens Kunstverlag, M.-Gladbach. Imperial-Hochformat. Jedes Blatt 6 M.

Zwei Gemälde, in der Gymnasialaula eines rheinischen Industriezentrums von einem kunstbegabten Sohne der Stadt und früheren Zögling der Anstalt aus den Mitteln der hochherzigen Stiftung eines Bürgers geschaffen — fürwahr ein schönes Bekenntnis zu den in diesen Bildern verkörperten Idealen, doppelt erfreulich in einer Umgebung, wo das werktätige Treiben des Tages sie nur zu leicht übertäubt. Die hohe Aufgabe konnte keiner berufeneren Hand vertraut werden. Für die Burg von Athen wählt Roeder mit feinster künstlerischer Berechnung seinen Standpunkt

am Fuße der Pnyx, so daß er nur den Zügen der freien Natur zu folgen braucht, um durch die vor- und zurücktretenden Linien des Areshügels, durch die Krümmungen der zum Vordergrunde herabführenden Wege und Schluchten das Auge sacht emporzuleiten zu der hochthronenden, tempelgekrönten Götterburg Athens, hinter der in sanfter Schwingung der Rücken des Hymettos den Horizont abschließt. Schwieriger war die Wahl des Standpunktes für das römische Forum. Der Künstler hat recht getan, auf das viele Verwirrende zu verzichten, um weniges Bedeutsame zum packenden Ganzen zusammenzuschließen. Drei mächtige Merksteine sind hier gesetzt, an denen der Beschauer die Tiefe des Raumes gleichsam im Zickzack abtasten kann: die Trümmer des Saturntempels links im Vordergrund, die bekannten drei Säulen des Castortempels im Mittelgrund, der hellschimmernde Titusbogen im Hintergrund, alles rechts überragt von den steilen Massen des palatinischen Hügels und abgeschlossen durch das hinter den Pinien und Zypressen des Caelius in bläulicher Ferne sanft emporstrebende Zeltdach des Monte Cavo. *„Le due civiltà!"* — so faßte der König von Italien, im Anschaun der Bilder versunken, seinen Eindruck treffend zusammen. Von der einheimischen Kunstanstalt auch in den Farbenwerten der Originale trefflich wiedergegeben, werden sie überall da, wo der Sinn für die Ideale dieser beiden Kulturen noch nicht erloschen ist, im Heim des Lehrers und Gelehrten, in den Räumen unserer Bildungsanstalten, einen vornehmen, zu ernstem Sinnen wie zu stimmungsvollem Betrachten anregenden Wandschmuck bilden.

Bonn. Paul Brandt.

Geyer, Albert, Unsere Kultur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in Einzelbildern. Gießen 1908. Emil Roth. 352 S. 8°. geh. 2.40 M., geb. 3 M.

Der Verfasser macht den Versuch, Abschnitte aus größern Werken zu einem einheitlichen Bilde der deutschen Kulturentwicklung zu vereinigen. Seine Absicht — den Lehrern an Volkschulen und den gebildeten Laien ein Hilfsmittel zu kulturgeschichtlicher Belehrung darzubieten — kann man anerkennen und auch zugeben, daß sein Buch für den genannten Zweck brauchbar ist; jedoch mit einer Einschränkung: Weil die einzelnen Abschnitte nicht aufeinander abgestimmt sind, wird dem Leser manches unverständlich bleiben; daher würde auch ein Lehrer an der Volksschule, der sich auf diesem Gebiete zu unterrichten wünscht, mit der Lektüre des Geyerschen Buches sich nicht zufrieden geben dürfen.

v. Eberhardt, Aus Preußens schwerer Zeit. Briefe und Aufzeichnungen meines Urgroßvaters und Großvaters. Mit 4 Porträts und 1 Schlachtenbild. Berlin 1907. R. Eisenschmidt. 168 S. 8°. geh. 2 M., geb. 3 M.

Das Buch enthält urkundliche Nachrichten aus dem Leben des bei Jena gefallenen Majors und Kommandeurs Friedrich Wilhelm Magnus v. Eberhardt und seines Sohnes Wilhelm, der als fünfzehnjähriger Fähnrich wegen seines in derselben Schlacht bewiesenen Heldenmutes den Orden pour le mérite erhielt, in der Leipziger Schlacht das linke Bein verlor und später Jahrzehnte hindurch am Potsdamer Kadettenhause, zuerst als Lehrer, von 1826—1850 als Kommandeur, vorbildlich gewirkt hat. Das Buch, das von der Lebens- und Denkweise einer Offizierfamilie in jener bewegten Zeit Kunde gibt, vermehrt die Beweise für die Ungerechtigkeit

mancher Schmähungen, die das preußische Offizierkorps nach dem Unglück von Jena über sich ergehen lassen mußte. Wegen seines Inhaltes und der schlichten braven Gesinnung, die aus den Aufzeichnungen spricht, verdient es namentlich in Schülerbibliotheken Aufnahme.

Kaemmel, Otto, Sächsische Geschichte. 2. Aufl. Leipzig 1905. Sammlung Göschen. G. J. Göschen. 160 S. 8°. geb. 0,80 M.

Das Buch behandelt die sächsische Geschichte in vier Zeiträumen, deren Grenzen die Jahre 1485, 1694 und 1830 bezeichnen. Der erste Zeitraum umfaßt die unter vielen Hemmnissen sich vollziehende Entstehung des meißen-sächsischen Staatswesens, der zweite, in dem Kursachsen vorübergehend eine führende Rolle im geistigen, religiösen und politischen Leben der Nation spielte, die Ausbildung des ständisch-territorialen Staates, der dritte die aus der polnischen, antipreußischen und napoleonischen Politik der Dynastie sich ergebenden Verwicklungen, der letzte Zeitraum den zum Teil unfreiwilligen Eintritt in die unter Preußens Führung erfolgte wirtschaftliche und politische Einigung Deutschlands. Die mannigfachen Beziehungen, die den Staat der Wettiner mit der Geschichte seiner Nachbarländer und vorübergehend mit der großen europäischen Politik verflochten, machen die knappe und klare Darstellung Kaemmels auch für weitere Kreise beachtenswert, zumal die Kulturentwicklung des wirtschaftlich bedeutenden Landes nach Gebühr gewürdigt wird.

Köln. Johannes Kreutzer.

Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball. Herausgegeben unter Mitwirkung von Fachgenossen von J. Plassmann und J. Pohle, P. Kreichgauer und L. Waagen. Berlin-München-Leipzig, Allgemeine Verlags-Gesellschaft m. b. H. 2 Bände größt. 8° in 28 Lieferungen zum Preise von je 1 M. Mit zahlreichen Textabbildungen und vielen mehr- und einfarbigen Tafelbildern und Beilagen.

Scheiner, Populäre Astrophysik. Leipzig und Berlin 1908. B. G. Teubner. VI u. 716 S., 30 Tafeln, 210 Figuren im Text. 8°. geb. 12 M.

Die Zahl der populären Astronomien ist Legion, und schon wieder neue? Hören wir, wie ihr Erscheinen begründet wird.

Das erste der oben angezeigten Werke soll sich nach der Ankündigung „vor allen anderen ähnlichen Publikationen" dadurch auszeichnen, „daß es nur das beste und gesichertste aus dem großen Bereiche der neuesten mühevollen Forschungsarbeiten zu bieten sucht, indem es sich in seinen Schlußfolgerungen nur auf sicher bewiesene Tatsachen und in seinen Annahmen nur auf gutbegründete Hypothesen stützt"; es will die Methoden der Wissenschaft befolgen und sie „ohne Voreingenommenheit und ohne tendenziöse Nebenabsichten" so handhaben, „wie es das rein wissenschaftliche Interesse erheischt". Das sind etwas stolze Worte. Lassen wirklich die anderen ähnlichen Publikationen in ihrer Gesamtheit oder auch nur in ihrer Mehrzahl das gleiche Bestreben vermissen? Und ist ein Werk wirklich ganz frei von tendenziöser Nebenabsicht, das ausgesprochenermaßen darauf ausgeht, der Naturforschung gerade aus den christlich-gläubigen Kreisen neue Freunde zuzuführen?

Die bis jetzt erschienenen sieben Lieferungen bringen zunächst aus der Feder des Prof. Dr. Pohle in Breslau eine „Allgemeine Einleitung in die Naturwissenschaften", der Abbildungen wie „Die Philosophie. Nach Rafael", „Brandung an der Riviera bei aufgehender Sonne", „Großglockner und Johannesberg mit dem Pasterzengletscher", „Ein Beispiel von Mimikry" u. a.; beigegeben sind — Bilder, die man in einer Astronomie gemeinhin nicht sucht. Der Artikel ist glänzend geschrieben und trägt Anschauungen vor, die alle Billigung verdienen, er wäre aber m. E. in einer Biologie weit mehr am Platze als hier. —

Die folgenden Abschnitte behandeln „das Weltsystem in seiner geschichtlichen Entwicklung" (Verfasser Schumacher und Hoelling), „die Sonne" (Verfasser Pohle) und „das Sonnensystem" (Verfasser Plassmann). Allenthalben tritt hier das Bestreben hervor, den Leser zu einer wirklichen Einsicht zu führen, doch wiegt im besonderen im ersten Teile das „Mitteilen" bei weitem vor, während der Zweck doch nur erreicht werden kann, wenn man den Leser unmittelbar an die Beobachtungen heranführt und ihn lehrt, wie man aus diesen zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt. Wer einen tieferen Blick in den Wunderbau des Weltalls tun soll, der muß vor allem die Stellung und die scheinbaren Bewegungen der Gestirne gründlich kennen lernen und eine klare Anschauung von den Grundbegriffen Pol, Äquator, Ekliptik usw. gewinnen. Wie soll jemand, der nichts weiß von Frühlingspunkt, helio- und geozentrischer Länge, die Gedankenarbeit Keplers bei der Aufstellung seiner Marstheorie verstehen? Was nützt es dem Leser, von der Entdeckung der Rezession der Nachtgleichen durch Hipparch zu hören, wenn er nicht weiß, was diese sind? Wie soll er zu einer klaren Vorstellung gelangen, wenn ihm die wechselnde Stellung Merkurs zur Sonne geschildert wird und es dann einfach weiter heißt: infolge dieser Unregelmäßigkeiten der Bewegung beschreibt der Planet Schleifen am Himmel? Günstiger liegen die Verhältnisse bei den astrophysikalischen Teilen, die denn auch eine ansprechende Bearbeitung erfahren haben. Auf neue und neueste Forschungen wird gebührend Rücksicht genommen, in Hypothesen Maß gehalten. Zur Veranschaulichung sind meist vortreffliche Abbildungen in größerer Anzahl beigegeben; doch hätten m. E. manche wegbleiben können, die entweder für den vorliegenden Zweck bedeutungslos oder ohne eingehende Erläuterung für den Leser unverständlich sind, wie „der Astrolog", „astrologische Tafel", „arabisches Astrolabium".

Der zweite Band, verfaßt von Dr. Waagen, an der k. k. geologischen Reichsanstalt in Wien, unter Mitwirkung von Geh. Reg.-Rat van Bebber in Altona und P. Kreichgauer S. V. D. in St. Gabriel-Mödling bei Wien, soll den „Werdegang des Erdballs und seiner Lebewelt, seine Beschaffenheit und seine Hüllen" schildern. Das Buch kommt dem in weiteren Kreisen tatsächlich vorhandenen Bedürfnis nach einer gemeinverständlich geschriebenen Geologie und Paläontologie entgegen; wünschen wir ihm, daß es den Erwartungen auch entspricht.

Das Werk von Scheiner liegt bereits abgeschlossen vor. Es behandelt den jüngsten Zweig der Astronomie ausführlicher und eingehender, als es sonst in populären Lehrbüchern dieser Wissenschaft geschieht und geschehen kann. Schon hierdurch würde sich sein Erscheinen rechtfertigen lassen. Sein Hauptvorzug je-

doch besteht darin, daß es den Leser zunächst auf das sorgfältigste mit den astrophysikalischen Methoden und Instrumenten vertraut macht; fast die Hälfte des Buches ist diesem Zweck gewidmet. Dadurch ist es aber nicht etwa zu einem Handbuche für den Fachmann geworden, nein, es ist eine gemeinverständliche Darstellung im besten Sinne des Wortes für den großen Kreis der Gebildeten. Mathematische Betrachtungen, die nun einmal nicht zu entbehren sind, werden nicht ängstlich vermieden; sie gehen aber nirgends über den Standpunkt eines Gymnasialprimaners hinaus. Überall schöpft der als hervorragender Forscher bekannte Verfasser aus dem Vollen. Die Bilder sind vorzüglich. — Nach allem kann das Werk auf das wärmste empfohlen werden.

Friedenau. Albrecht Tiebe.

Fischer, Raymund, Elementar-Laboratorium. Eine Anleitung zur billigsten Herstellung von Apparaten aus dem Gebiet der Naturkunde in schematischer und perspektivischer Darstellung mit erläuterndem Text. Mit einem Begleitwort von Schulrat Dr. Kerschensteiner. — Verlag der Jugendblätter (Carl Schnell) München II. — Begleitwort, Einleitung und allgemeine Ausführungen 14 S., außerdem 40 Tafeln mit ebensoviel Seiten Text. Längliches Format. geb. 4 M.

Das Werk gibt eindringliche Kunde von der Tatkraft, mit welcher der Verfasser den Physikunterricht auf der Volkschule zu heben sich bemüht; durch einen farbigen Atlas mit begleitendem Text lehrt er, 125 Apparate aus den denkbar einfachsten Mitteln herzustellen. Die Rumpelkammer des Haushalts mit ihren Blechbüchsen, Flaschenkapseln, Garnrollen und ähnlichen Abfällen, ergänzt durch äußerst geringfügige Ankäufe, genügt dem Verfasser, um daraus seine physikalische Sammlung entstehen zu lassen; und wenn er auch entsprechend Bescheidenes von den Werkzeugen und den Fertigkeiten seiner Zöglinge fordert, so ermutigt er die Schüler gleichwohl, sich selbst an verwickeltere Vorrichtungen zu wagen. Stoßen wir doch in der Mechanik auf die mannigfaltigsten Anwendungen des Hebels, auf Pumpen und Flaschenzüge, in der Wärmelehre auf ein Modell der Dampfmaschine; auch die Inklinationsnadel, der Multiplikator, der Morsetelegraph, der Schlittenapparat zur Faradisation und die optische Kamera sind in den Bereich der jugendlichen Kunstfertigkeit gezogen; dazu spricht aus alledem ein solches Maß von Fleiß und begeisterter Hingabe des Verfassers, daß es kleinlich wäre, auf die vereinzelten Irrtümer des Inhalts hinzuweisen.

Und welche stumme Mahnung erwächst aus dem angezeigten Werke für den Physiklehrer der höheren Schule? Er halte sich nicht für zu vornehm, die dort gelehrte Tätigkeit zu üben und auch bei seinen Schülern die Freude an praktischem Schaffen zu beleben. Nur denke er daran, daß ihm reichere Mittel zur Verfügung stehen, daß seine Zöglinge älter und anspruchsvoller sind, daß Primaner und Sekundaner von einem physikalischen Apparate größere Genauigkeit und eine gewisse Harmonie der Form verlangen. Solchem verwöhnteren Geschmack genügen die Vorschläge des Verfassers im allgemeinen nicht; doch können sie zur Nacheiferung und Vervollkommnung anreizen und so nicht nur der Volkschule, sondern auch der höheren Schule nützen.

Berlin. P. Johannesson.

Höck, Lehrbuch der Pflanzenkunde. Teil I. Unterstufe (112 S.), geb. 1,60 M. Teil II. Oberstufe (220 S.), geb. 3,20 M. Eßlingen und München 1908. J. F. Schreiber.

Die Anordnung, in der die Pflanzen geboten werden, ist nicht die „methodische", sondern die des Systems. Denn der Herr Verfasser, der in weiten Kreisen als pflanzen-geographischer Schriftsteller bekannt ist, meint, daß aus den Beschreibungen — welche Pflanze nun auch der Lehrer wählen mag — sich jedesmal das für den Unterricht erforderliche Material entnehmen läßt. Die so einfach und klar gebauten Monokotylen sind in I auf S. 85—92 vertreten, in II von S. 2—28. Die Dikotylen nehmen in I die Seiten 9—85, in II S. 29—62 ein. Dann folgen in II die Nacktsamer bis 71, dann Farne und Moose, endlich die Lagerpflanzen. Natürlich enthält diese Zusammenstellung auch eine große Anzahl exotischer Pflanzen. Besonders in I, aber auch in II hat Verfasser reichlich dafür Sorge getragen, ausführliche Beschreibungen zu liefern für solche Pflanzen, die sich etwa zur Untersuchung und zu eingehenderem Durchnehmen empfehlen; so für die Vogelmiere eine Seite, Kuckucks-Lichtnelke dgl., Busch-Windröschen über eine Seite. Allerdings birgt diese Einrichtung den Übelstand in sich, daß für die auf der untersten Klassenstufe zu besprechenden Arten doch zu vielerlei zusammenkommt. Am Anfang des ersten Teils befindet sich eine kurze Übersicht über Bau und Leben der Pflanze und am Ende werden die Resultate (S. 93—112) zusammengestellt, z. B. a) Wurzeln, b) Sprosse, c) Blüten, f) Bestäubungseinrichtungen. Der zweite Teil bringt S. 110—156 einen Abschnitt über Bau und Lebensvorgänge der Pflanzen, endlich bis S. 210 einen anderen über ihre Verbreitung. Jegliches Gebiet der Botanik, das für den Unterricht in Betracht kommt, ist in diesen Abschnitten berücksichtigt. Der Text wird durch eine große Anzahl z. T. kolorierter Abbildungen erläutert; von allen kann zwar nicht gesagt werden, daß sie ganz genügen. So genügen die Pilzbilder (II, Tafel 20) wohl kaum; seit Erscheinen des Michaelschen Pilzbuches ist man in der Hinsicht verwöhnt. Abbildung 146 (II) ist verzeichnet, auch ist es nicht gut zu heißen, daß dieser schreckliche Giftpilz „Eichenblätter-Champignon" genannt wird, denn dadurch wird erst recht die Verwechslung mit dem Champignon unterstützt, die schon so oft verhängnisvoll geworden ist, abgesehen davon, daß der Pilz ganz und gar — wenigstens in der Provinz Posen — kein Eichenbegleiter ist. Beim giftigen Pfefferling hätte auf den (meist) grauen Stiel hingewiesen werden können, und das Geflecht im echten Zunderschwamm ist weich und nicht holzig. Die Abbildungen der Welwitschie (II, 192) ist unklar, wie auch manches der aus Schimper entnommenen Klischees. Die Kernteilung ist doch (II, 112) etwas zu schematisch dargestellt, und die Centrosomen hätten in einem botanischen Lehrbuche wohl fortbleiben können; auch wäre statt des bikollateralen Gefäßbündels ein kollaterales besser gewesen, und die Tracheide der Kiefer (II, 114) hätte wohl auch normaler gehalten werden können. Manche Abbildungen wären zu entbehren, andere wären vielleicht erwünscht, wie z. B. der Vorkeim eines Farns, die Befruchtung der Samenknospe einer Angiosperme in größerem Maßstabe (II, 193). Doch, wie gesagt, diese Wünsche bezüglich einer Abänderung betreffen nur einzelne der sehr zahlreichen Abbildungen. Der Druck des Buches (Antiqua) ist klar, leicht leserlich, das Papier gut.

Graeber, Karl, Ideal-Schulgärten im XX. Jahrhundert. Mit 19 Plänen und Skizzen und 140 Abbildungen. VIII u. 309 S. Frankfurt a. O. 1907. Kgl. Hofbuchdruckerei Trowitzsch u. Sohn. 3,50 M.

Zunächst legt Verf. die Notwendigkeit für die Einrichtung von Schulgärten dar. Denn die Exkursionen, die manche Lehrer eingeführt haben, hätten keinen Erfolg ergeben, trotzdem sie in der Literatur so manchmal rühmend gepriesen werden, und das Pflanzenholen aus der Umgegend wäre mit vielen Unzuträglichkeiten verknüpft. Die Schulgärten sollen nun nach Ansicht des Verf. von den Schülern klassenweise besucht werden, sogar während der Zwischenstunden, und der Unterricht soll zum großen Teil dorthin verlegt werden. Graeber sucht zu beweisen, daß durch diesen Besuch des Schulgartens vieles geleistet werden kann, was die Beobachtung abgeschnittenen Pflanzenmaterials im Klassenzimmer nicht leisten kann. Aber, warum kann denn nicht der Unterschied zwischen der Blüte des Alpengänsekrauts und des Goldlacks (S. 9), der Unterschied zwischen Hundspetersilie, Küchenpetersilie und Schierling (S. 15), zwischen den Blättern der Königskerze und des Fingerhuts auch in der Klasse ermittelt werden? Die Anhängsel der Staubblätter, die in den Sporn des Veilchens Honig absondern, wird der Schüler in der Klasse, wenn er seine Nadel benutzen kann, viel sicherer und genauer beobachten können, als draußen, stehend, im Garten — usw. Verf. bringt dann (S. 34—135) unter Beigabe von Plänen Vorschläge für Gartenanlagen, wie sie sich dem bei den Schulhäusern gegebenen Raum anpassen könnten, und sollte gar kein freier Platz vorhanden sein, so empfiehlt er die Kultur von Pflanzen in Kästen. „Der vollständige Ideal-Schulgarten einer größeren Schule" ist eigentlich ein botanischer Garten einer heutigen Hochschule — aber ganz im kleinen (25×20 qm). Waldpartien sind da, eine Wiese, ein Alpinum, die Systematik ist durch die häufigsten Familien vertreten, denn Kultur-, Nutz- Giftpflanzen, Unkräuter, Gartenzierpflanzen, Zwergobst. Pflanzen, zum Verteilen an die Schüler während des Unterrichts, liefert er nicht, das soll der „Zentral-Schulgarten" tun. Doch ist diese, für einen geordneten Unterricht so überaus wichtige Aufgabe auf knapp 2 Seiten behandelt. In dem „Abc der Schulgartenpraxis" (S. 166—309) werden die zur Anpflanzung empfohlenen Gewächse meist mit kurzen Zusätzen über ihre Pflege aufgeführt, auch werden die häufigsten Gartenarbeiten beschrieben (Ableger, Anbinden, Aussägen, Okulieren usw.). Übrigens wird der Lehrer so manchmal mit dem Verf. über die Notwendigkeit einer zu kultivierenden Pflanze nicht übereinstimmen (Iberis sempervirens, Gypsophila repens usw.). Die deutschen Pflanzennamen sind meist mit Geschick gewählt, doch ist mancher nicht allgemein verständlich, ohne daß die botanische Bezeichnung hinzugefügt ist (blaues Sperrkraut, Beerapfelbaum usw.). Jedenfalls wird das Buch manchem Lehrer Anregung und Belehrung geben können.

Posen. Fr. Pfuhl.

IV. Vermischtes.

Aufruf zur Schonung der Pflanzenwelt.

Wer mit aufmerksamem Blick am Abend eines schönen Frühlingstages die heimkehrende Menge betrachtet und die Fülle von z. T. großen Sträußen sieht, die mitgebracht werden, wer außerdem bedenkt, daß erfahrungsgemäß noch viel mehr Blumensträuße vorzeitig fortgeworfen oder achtlos liegen gelassen werden, der wird zugeben müssen, daß an jedem solchen Tage ganze Wagenladungen von Pflanzen aus der Pflanzendecke geraubt werden. Und er wird verstehen, was jeder Pflanzenkundige bestätigen kann, daß besonders in der Umgegend der Städte die Pflanzenwelt immer mehr und mehr verödet, und daß seltenere, durch große Blüten ausgezeichnete Pflanzen allmählich ganz verschwinden.

An alle diejenigen, welche beim Wiedererwachen der Natur ins Freie eilen, um sich an buntfarbigen Frühlingsblumen, am frischen Grün des Waldes, am zarten Weiß der Obstblüte zu erfreuen, richtet das Westpreußische Provinzialkomitee für Naturdenkmalpflege daher die dringende Bitte, nachstehende Mahnungen sorgfältig zu beachten und nach Kräften dafür einzutreten, daß sie überall befolgt werden.

1. Schone die Pflanzen, schone vor allem die Frühlingsblumen. Bedenke stets, daß jede Pflanze am schönsten in ihrer natürlichen Umgebung, an ihrem Standort, ist und daß die Blumen am besten dort ihren Lebenszweck, die Erhaltung und Vermehrung der Art, erfüllen können.

2. Willst Du aber etwas davon mitnehmen, um Dein Heim zu schmücken, so beherzige des Dichters sinniges Wort: „Brichst Du Blumen, sei bescheiden, nimm nicht gar so viele fort! . . . Nimm ein paar und laß die andern in dem Grase, an dem Strauch. Andere, die vorüber wandern, freu'n sich an den Blumen auch“ (Trojan). Ein „Sträußlein am Hute“ ziert den Wanderer, aber nicht ein Riesenbusch von Blumen, welche in der Hand zerdrückt werden und bald verwelken.

3. Pflücke die Blumen behutsam von der Pflanze ab, oder noch besser schneide sie vorsichtig mit einem scharfen Messer ab. Dadurch leidet die Pflanze am wenigsten, und die übrigbleibenden Teile können sich weiter entwickeln. Hingegen werden bei heftigem und rücksichtlosem Abreißen von Blüten oder Blütenzweigen gewöhnlich auch die benachbarten Zweige beschädigt und vielfach die ganzen Pflanzen geknickt und zugrunde gerichtet.

4. Reiße oder grabe nie Pflanzen mit Wurzeln aus. Gerade die Frühlingsblumen gehören fast alle zu den ausdauernden Gewächsen. Wenn nur die

Blütenzweige sorgfältig abgeschnitten werden, kann der Stamm weiterwachsen und sich langsam wieder erholen, wogegen beim Herausnehmen auch der unterirdischen Teile die ganze Pflanze verloren geht. Bei vielen selteneren Pflanzen, z. B. den meisten Orchideen (Knabenkräutern), ist das Ausgraben mit den Knollen um so schädlicher, als sie sich meist nur durch die Knollen, weniger durch Samen vermehren.

5. Reiße auch keine Zweige von den Bäumen ab. Wenn Du Dir ein paar grüne Zweige behutsam mit dem Messer abschneidest, wird wohl niemand etwas dagegen sagen, anders aber, wenn ganze Gesellschaften den Wald rücksichtslos plündern. Beim gewaltsamen Abreißen von Zweigen werden nicht nur diese, sondern oft auch größere Äste abgebrochen, so daß dem Waldbesitzer ein erheblicher Schaden entstehen kann. Bedenke auch, daß alle später an solch eine geplünderte Stelle Kommenden die geknickten Äste und kahlen Aststümpfe vorfinden und dadurch ebensosehr in ihrem Naturgenuß gestört werden, wie durch hingeworfene Reste der Mahlzeit, als da sind Frühstückspapier, Eierschalen und leere Flaschen.

6. Benütze nicht die Rinde der Bäume als Stammbuch. Das Einschneiden von Buchstaben und Zeichen schädigt nicht nur den Baum, ein über und über mit Narben und frischen Wunden bedeckter Stamm muß auf jeden Naturfreund verletzend wirken.

Danzig, den 30. März 1909.

Westpreußisches Provinzialkomitee für Naturdenkmalpflege.

v. Jagow,
Oberpräsident.

---

50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die **50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner** wird von Dienstag d. 28. September bis Freitag d. 1. Oktober 1909 in **Graz** stattfinden. Vorsitzende: Univ.-Prof. Dr. Heinrich Schenkl, Maria-Trost bei Graz, Regierungsrat Gymnasialdirektor Dr. Otto Adamek, Graz, Lichtenfelsgasse 3.

Als Obmänner haben die vorbereitenden Geschäfte übernommen:

Für die philologische Sektion: Gymnasialdirektor Dr. Albin Nager, Graz, Kaiserfeldgasse 20, Univ.-Prof. Dr. Richard C. Kukula, Graz, Ruckerlberggasse 5; für die pädagogische Sektion: Landesschulinspektor Dr. Karl Tumlirz, Graz, Wormgasse 8, Univ.-Prof. Dr. Eduard Martinak, Graz, Zinzendorfgasse 21, Gymn.-Prof. Dr. Johann Ranftl, Graz, Grabenstraße 27; für die archäologische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Hans Schrader, Graz, Parkstraße 17, Gymn.-Dir. Dr. Hans Gutscher, Leoben, Gymn.-Prof. Dr. Rudolf Wimmerer, Graz, Rosenberggürtel 25; für die germanistische Sektion: Univ.-Prof. Dr. August Sauer, Prag, Smichow 586, Univ.-Prof. Dr. Konrad Zwierzina, Innsbruck, Claudiaplatz 3, Regierungsrat Direktor i. R. Dr. Karl Reißenberger,

Graz, Katzianergasse 7; für die historisch-epigraphische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Adolf Bauer, Graz, Heinrichstraße 97, Univ.-Prof. Otto Cuntz, Graz, Kroisbachgasse 4, Gymn.-Prof. Dr. Artur Ledl, Graz, Kopernikusgasse 20; für die romanistische Sektion: Hofrat Univ.-Prof. Dr. Julius Cornu, Graz, Laimburggasse 11, Realschul-Prof. Georg Weitzenböck, Graz, Leonhardstraße 131; für die geographische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Robert Sieger, Graz, Leonhardstraße 109, Handelsakademie-Prof. Dr. Richard Marek, Graz, Pestalozzigasse 31; für die anglistische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Alois Pogatscher, Graz, Harrachgasse 16, Realschul-Prof. Ferdinand Kroier, Graz, Wickenburggasse 7; für die indogermanische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Rudolf Meringer, Graz, Universitätsstraße 27, Gymn.-Prof. Anton Lantschner, Graz, Parkstraße 7; für die orientalische Sektion: Univ.-Prof. Dr. Johann Kirste, Graz, Salzamtsgasse 2, Univ.-Prof. Dr. Nikolaus Rhodokanakis, Graz, Mandellstraße 7; für die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion: *a*) mathematisch-physikalische Abteilung: Landesschulinspektor Dr. Karl Rosenberg, Graz, Luthergasse 4, Realschul-Dir. Josef Frank, Graz, Keplerstraße 1; *b*) biologisch-chemische Abteilung: Realschul-Dir. Dr. Anton Schwaighofer, Graz, Schützenhofgasse 39, Univ.-Prof. Dr. Franz Hemmelmayr Edl. v. Augustenfeld, Graz, Laimburggasse 8; für die Sektion für Bibliothekswesen: Univ.-Bibliothekar, kais. Rat Dr. A. Schlossar, Graz, Nibelungengasse 8, Bibliotheks-Kustos Dr. Ferdinand Eichler, Graz, Burgring 11.

Außerdem ist die Gründung einer Sektion für sachliche Volkskunde in Aussicht genommen.

Vorträge für die allgemeinen Sitzungen sind bis zum 1. Juni bei einem der beiden Vorsitzenden, für die Sektionen bei einem der Herren Obmänner anzumelden. Im Laufe des Monats Juli wird eine zweite Einladung mit dem vollständigen Verzeichnis der angemeldeten Vorträge und der Ankündigung der in Aussicht genommenen festlichen Veranstaltungen versendet werden.

Gemäß den Beschlüssen der Basler Versammlung wird sich diesmal die Durchführung des Hamburger Programmes (Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schule und Ausbildung der Lehramtskandidaten) auf die deutsche Sprache und die Geographie erstrecken. Als Referenten sind für die deutsche Sprache Univ.-Prof. Dr. Elster (Marburg) und Gymnasialdirektor Dr. Lück (Steglitz), für die Geographie Univ.-Prof. Dr. Brückner (Wien) und Oberlehrer Dr. Lampe (Berlin) gewonnen; der Diskussion wird ein voller Halbtag eingeräumt werden.

Am Sonntag den 26. und Montag den 27. September 1909 findet in Graz die Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereines statt; ebenso wird in herkömmlicher Weise mit der orientalischen Sektion die Sitzung der deutsch-morgenländischen Gesellschaft verbunden werden.

Die Unterzeichneten ersuchen besonders um freundliche Berücksichtigung des dieser vorläufigen Einladung beigedruckten Aufrufes.

Graz, im März 1909.

Schenkl. Adamek.

Aufruf zu einer Stiftung aus Anlaß der 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Im Herbste des laufenden Jahres wird in Graz die 50. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner stattfinden. Von mehreren Seiten ist die Anregung gegeben worden, aus Anlaß dieses bedeutsamen Jubelfestes eine Stiftung ins Leben zu rufen, deren Ertrag zur Förderung der klassischen Altertumswissenschaft verwendet werden soll. Die Unterzeichneten, welche derzeit den ständigen Ausschuß der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bilden, erachten es für eine Ehrenpflicht, diese Anregung aufzunehmen und in die Tat umzusetzen. So möge denn an alle Freunde des klassischen Altertums und der humanistischen Bildung der Ruf ergehen, durch Beiträge das Zustandekommen dieser Stiftung, die den schönsten Schmuck und die würdigste Verherrlichung der Jubiläumsversammlung bilden wird, zu sichern.

Um dem erstrebten Zwecke möglichst reiche Mittel zuzuführen, bedarf es einer ausgebreiteten und regen Werbetätigkeit, die selbstverständlich genaue Kenntnis der örtlichen Verhältnisse voraussetzt.

Die Unterzeichneten richten daher an die Empfänger dieses Aufrufes die dringende Bitte, ihrerseits, ohne eine weitere Aufforderung abzuwarten, möglichst bald Ortsausschüsse einzurichten, denen es obliegen wird, die Sammlungen in geeigneter Weise einzuleiten und an diejenigen Persönlichkeiten und Körperschaften, von denen Beteiligung an dem geplanten Unternehmen zu erwarten ist, heranzutreten. Die erfolgte Konstituierung der Ausschüsse möge dem ersten Präsidenten der Grazer Versammlung, Universitäts-Professor Dr. Heinrich Schenkl, Maria-Trost bei Graz, baldigst mitgeteilt werden. Als Termin für den Schluß der Sammlungen und die Ablieferung der eingegangenen Beiträge (abzüglich der durch die Sammlung verursachten Kosten) ist der 1. September 1909 in Aussicht genommen; Einzahlstelle ist die Wechselstube der Steiermärkischen Escomptebank, Graz (Konto: Philologenstiftung), welche Einzahlungen von Teilbeträgen, sowie von Einzelbeträgen aus Orten, wo kein Ausschuß gebildet wird, auch vor dem angegebenen Termine entgegen nimmt.

Ein Mindestmaß der Beitragsleistung ist nicht festgesetzt; jede Spende wird mit Dank entgegengenommen.

Die Beschlußfassung über die Verwendung der Stiftung auf Grund des Vorschlages einer vorberatenden Kommission bleibt der Grazer Versammlung vorbehalten. Die Namen der Spender werden in einem der Versammlung vorzulegenden Berichte verzeichnet werden.

Regierungsrat Gymnasialdirektor Dr. O. Adamek (II. Präsident, Graz). Schulrat Professor Dr. M. Brütt (I. Präsident, Hamburg). Geheimer Regierungsrat Dr. J. Francke (II. Präsident, Straßburg). Geheimer Regierungsrat Dr. W. Fries (I. Präsident, Halle). Universitätsprofessor Dr. F. Münzer (I. Präsident, Basel). Rektor Dr. F. Schäublin (II. Präsident, Basel). Universitätsprofessor Dr. H. Schenkl (I. Präsident, Graz). Geheimer Hofrat Universitätsprofessor Dr. E. Schwartz (I. Präsident, Straßburg). Universitätsprofessor Dr. P. Wendland (II. Präsident, Hamburg).

Deutscher Verein für Volkshygiene.

Mit der Entwicklung der Hygiene trat mehr und mehr die Erkenntnis hervor, daß zu der öffentlichen Gesundheitspflege auch die private als deren notwendige Ergänzung sich gesellen müsse, da sonst aus Unkenntnis und Unverstand leicht im Hause und in der Familie wieder verdorben werde, was Staat und Kommune zur Erhaltung der Gesundheit durch öffentliche Einrichtungen genützt haben. Um diese Bestrebungen der persönlichen Gesundheitspflege und Krankheitsverhütung zu zentralisieren und zu einer systematischen Entwicklung zu bringen, wurde vor ca. 10 Jahren der Deutsche Verein für Volkshygiene gegründet, welcher durch praktische Einrichtungen, durch Vorträge und Herausgabe einer Zeitschrift, der „Blätter für Volksgesundheitspflege", seine Aufgabe zu lösen sucht. Seine Zeitschrift ist in der Zwischenzeit ein Familienblatt vornehmster Art geworden, das in keinem Hause fehlen sollte, wo die große Bedeutung der persönlichen Gesundheitspflege sowohl für das Wohl des Einzelnen als der ganzen Familie erkannt ist. Nach Möglichkeit passen sich stets die Artikel der Zeitschrift den Jahreszeiten und den augenblicklich interessierenden Verhältnissen an. So erfährt der Laie durch sie, was die Erkältung ist und wie man sie bekämpft, wie man die Entwicklung des Schulkindes leiten und überwachen soll, welche Ernährung die beste und billigste ist, welche Kleidung die zweckmäßigste, wie sich die Mutter vor und nach der Geburt zu verhalten hat, damit ihr und ihres Kindes Leib nicht Schaden nehme, wie wichtig die Reinlichkeit ist, wie deren Betätigung auch zur Reinheit der Seele und des Herzens führt, und wie diese vielen Themen alle heißen mögen. Die besten Männer haben sich in dieser Zeitschrift zur Mitarbeit vereinigt: Geheimrat Goldscheider schreibt über Erkältung und Erkältungsfurcht, Eugen Zabel über Goethe als Lebenskünstler, Geheimrat Professor Dr. Schottelius über Ernährungsfragen, Peter Rosegger, Dr. Avenarius, Richard Nordhausen behandeln ethische und pädagogische Probleme, wir finden Arbeiten von Rudolf Eucken, A. H. Francé, dem Münchener Hygieniker Gruber, Praussnitz, Münsterberg, Rubner, Heubner und vielen anderen. Bei einem solchen Inhalt ist es wohl berechtigt, auch an dieser Stelle eine warme Empfehlung für diese Zeitschrift auszusprechen. Sie sollte in den Kreisen unserer Gymnasiallehrer weiteste Verbreitung finden, da sie nur segensreich wirken und wesentlich dazu beitragen wird, die Lehrerschaft dauernd über die verschiedenen Fragen der Gesundheitspflege zu belehren und aufzuklären. Die Zeitschrift erscheint in monatlichen Heften von je $1^1/_2$ Bogen im Deutschen Verlag für Volkswohlfahrt, Berlin W. 30, Nollendorfstraße 29/30, und kostet jährlich 4 M. Probeexemplare werden sowohl von dem Verlag als auch von der Geschäftsstelle des Deutschen Vereins für Volkshygiene, Berlin W. 30, Motzstraße 7, stets gerne auf Wunsch versandt.

Berlin. K. Beerwald.

Ferienkurse in Hydrobiologie und Planktonkunde will Prof. Dr. Zacharias in Plön (Biolog. Station) von jetzt an jährlich veranstalten. Es soll in diesen ein Hinweis auf die Geschichte dieses Wissenszweiges gegeben werden, die Lebensbedingungen der Schwebewesen geschildert werden, vor allem aber Bekanntschaft mit den Fangmitteln, mit der Untersuchung und Aufbewahrung der Kleinwesen und ihre Verwertung im Unterricht gelehrt werden. Da die Lehrer, welche Biologie auf der Oberstufe unterrichten, von dieser Art der Belehrung Gebrauch machen können, sei an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen. Näheres wird der Veranstalter selbst auf Wunsch mitteilen.

Perleberg. F. Höck.

I. Abhandlungen.

Die freiere Gestaltung des Unterrichtes in der Prima des Lyzeums zu Hannover.

Über den Versuch einer freieren Gestaltung des Unterrichts der Prima, wie er im verflossenen Schuljahre an dem von mir geleiteten Gymnasium gemacht ist, habe ich in der letzten Versammlung des Philologen-Vereins der Provinz Hannover auf Wunsch des Vorstandes einen Vortrag gehalten, der allem Anscheine nach großes Interesse fand. Wenn ich meine Ausführungen im folgenden veröffentliche, so hoffe ich, auch bei dem weiten Leserkreise der Monatschrift für höhere Schulen auf Interesse rechnen zu dürfen, einmal weil das Problem, um das es sich handelt, seit einigen Jahren aufs lebhafteste erörtert wird, zum andern, weil auf diesem Gebiete jede Erprobung der Theorie durch die Praxis höchst wertvoll und förderlich erscheint, und endlich drittens, weil die am Lyzeum getroffene Einrichtung sich von den übrigen, die dem gleichen Zwecke dienen, erheblich unterscheidet.

Ich setze voraus, daß der Gegenstand der Erörterung selbst, die freiere Gestaltung des Unterrichts oder die Bewegungsfreiheit im Unterrichte, bekannt ist; denn seitdem von oben her der erfrischende Wind der Freiheit über das Feld der Pädagogik der höheren Schulen fährt und die starre Decke der Lehrpläne gelockert hat, haben sich vielerorten Keime geregt und ans Licht gewagt, von deren Dasein man nichts wußte und deren Entwicklung man früher für unmöglich gehalten hätte. Die pädagogische Fachpresse und die Tagespresse haben sich mit der Frage beschäftigt, auf Direktorenkonferenzen ist sie verhandelt — so auf der letzten hannoverschen und der letzten rheinischen — und bei der Tagung des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands zu Braunschweig war sie das Thema eines ausführlichen Vortrages.

Ich begnüge mich daher mit der Erklärung, daß das Ziel selbst, dem wir zustreben, das gleiche ist wie bei den andern Gestaltungen der Bewegungsfreiheit, nämlich durch Berücksichtigung der Neigungen und Anlagen der Schüler ihre Arbeit freudiger und damit den Schulbesuch ersprießlicher zu gestalten, zugleich auch die Kluft zwischen der Arbeit der Schule und dem Studium auf der Universität nach Möglichkeit zu überbrücken. Wie die Freunde der Bewegungsfreiheit — denn es gibt natürlich auch Kollegen, die sich ablehnend verhalten — in diesem Ziele einig sind, so herrscht im ganzen auch Einigkeit über die Zeit, in der die

größere Freiheit am Platze ist; nur die Prima der Vollanstalten gilt als die geeignete Stufe, auf der man den Jünglingen die Möglichkeit geben möchte, die Schwingen des Geistes freier zu regen und auf Tage oder Stunden wenigstens dem Gängelbande zu entfliegen, an dem sie zehn Jahre festgehalten und geleitet sind.

Desto mannigfacher sind aber die Meinungen und Vorschläge, wenn es sich um die Art und Weise der Ausführung handelt. Das Feld ist noch so wenig angebaut, daß es für viele Versuche Raum bietet. Der eine will der Jugend durch Studientage mit oder ohne Aufsicht helfen, der andere mit freien Arbeiten, ein dritter mit Schülervereinigungen; daneben gibt es Gruppensysteme in verschiedenartiger Zusammensetzung, Selektenbildung, Wahlfreiheit zwischen mehreren Fächern, ja selbst das Fachsystem ist der Vergessenheit wieder entrissen worden.

Ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, die Frage im allgemeinen zu behandeln und das Für und Wider bei den mannigfachen Vorschlägen zu erörtern, glaube mich vielmehr im wesentlichen auf die am Lyzeum getroffene Einrichtung beschränken zu sollen.

Eine Voraussetzung muß vorliegen, will man bei einem Versuche auf Erfolg rechnen: es muß Lust und Interesse daran unter den Kollegen vorhanden sein. Schon im Namen der neuen Einrichtung liegt es, daß Zwang oder Druck sich damit schlecht verträgt. Jene Voraussetzung traf bei uns zu, das erforderliche Interesse war da, wie sich in Unterhaltungen und bei Besprechungen in der Konferenz zeigte. Zwei Mitglieder des Kollegiums sind auch literarisch für die Sache aufgetreten, die Professoren Hornemann und Budde, deren Aufsätze den Lesern, zum Teil wenigstens, sicherlich bekannt geworden sind. Zudem fand sich ein ermutigender Vorkämpfer in einem Meister der Schule und der Wissenschaft, der uns besonders nahe stand, dem früheren Direktor des Lyzeums, Heinrich Ludolf Ahrens, auf dessen im Schulprogramm von 1857 ausgesprochene Gedanken Hornemann in einem Aufsatze in den Neuen Jahrbüchern 1906 nachdrücklich hinwies. Ahrens beklagt es dort, daß die freie Selbsttätigkeit auf der obersten Stufe der Gymnasien zu wenig gefördert werde, und empfiehlt als Abhilfe Selektalektionen in verschiedenen Unterrichtsfächern, die neben dem gewöhnlichen Unterrichte hergehen sollen. Hornemann konnte hinzufügen, daß er mit dem Unterrichte in Selektakursen schon wiederholt die besten Erfahrungen gemacht habe.

So lagen wertvolle Gedanken und Versuche vor, an die wir anknüpfen konnten und gern anknüpften.

Nach eingehenden Erörterungen in der Konferenz war bereits ein Plan ausgearbeitet, der dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium eingereicht werden sollte, als sich mit unserer Absicht eine neue sehr beachtenswerte Anregung kreuzte. Der Herr Stadtdirektor von Hannover, der ebenso wie der Herr Stadtsyndikus, Dezernent für das Schulwesen, sich lebhaft für eine freiere Gestaltung des Unterrichts interessierte, trat an mich heran mit dem Wunsche, im Lyzeum möge ein dahingehender Versuch gemacht werden, bei dem die Mathematik in den oberen Klassen wahlfreies Unterrichtsfach würde. Ich war mir darüber klar, daß solche Bestimmung ein zu starker Eingriff in die bestehenden Verhältnisse wäre und auch mit der Reifeprüfungsordnung schwerlich in Einklang gebracht werden könnte, und ver-

faßte meinerseits eine Denkschrift für den Magistrat, in der ich die Bewegungsfreiheit im allgemeinen behandelte und schließlich unsern oben erwähnten Plan besprach, jedoch ohne ihn als den einzig möglichen oder wünschenswerten hinzustellen. Zu diesem Aufsatze ist dann durch Vermittlung des Herrn Oberpräsidenten, der der Sache warme Teilnahme entgegenbrachte, von einem — inzwischen verstorbenen — Mitgliede des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums ein Gutachten verfaßt, und nach neuen Beratungen und Verhandlungen habe ich schließlich einen Entwurf eingereicht, der vom Herrn Minister im wesentlichen genehmigt worden ist.

Ich glaubte das Gesagte vorausschicken zu sollen, um zu zeigen, wie reiflich die von uns getroffene Einrichtung erwogen ist, ehe sie wirklich eingeführt wurde; dies gab uns von vornherein ein gewisses Gefühl der Sicherheit, daß wir uns nicht auf einem Irrwege befänden. Damit verband sich die Freude über das Interesse, das nicht nur die Schulbehörde, sondern ebenso der Magistrat für den pädagogischen Versuch zeigte.

Ich lasse nun den Entwurf folgen, zu dem ich im voraus bemerke, daß der Name Sonderunterricht gewählt ist, um ein Bedenken zu zerstreuen, das im Laufe der Verhandlungen geäußert wurde, nämlich die Teilnehmer an Selekten oder Selektakursen möchten auf diese Bezeichnung stolz werden und sich über ihre Mitschüler erhaben dünken.

Der Entwurf lautet unter Weglassung einiger inzwischen bedeutungslos gewordenen Stellen folgendermaßen:

1. Neben dem lehrplanmäßigen Unterrichte wird den Primanern Gelegenheit geboten, an Sonder-Unterrichtskursen teilzunehmen, und zwar sind solche Kurse in Aussicht genommen für: a) philosophische Propädeutik, b) Deutsch, c) die alten Sprachen, d) die neueren Sprachen, e) Geschichte, f) Mathematik, g) Naturwissenschaften.

2. Von diesen Kursen treten, soweit es im Rahmen des gesamten Schulbetriebes tunlich erscheint, in jedem Jahre diejenigen in Tätigkeit, für die sich geeignete Schüler finden und zu deren Leitung sich Mitglieder des Kollegiums bereit erklären.

Der Unterricht findet in je zwei Wochenstunden, getrennt für Unter- und Oberprima, statt. Die Stunden werden tunlichst in die gewöhnliche Unterrichtszeit gelegt. Soweit das nicht geht, finden sie außerhalb derselben statt, und es können dann die beiden für ein Fach bestimmten Stunden zu einer $1^1/_2$ bis 2stündigen Unterrichtszeit zusammengelegt werden.

3. Wer an einem Sonderkursus teilnimmt, wird von zwei Stunden mathematischen oder von zwei bis drei Stunden lateinischen Unterrichts befreit; wer an zwei Kursen teilnimmt, von je zwei Stunden in beiden genannten Fächern. Auf die Entlastung kann unter Umständen verzichtet werden.

4. Über die Teilnahme am Sonderunterrichte und über die Entlastung behält sich die Schule in jedem einzelnen Falle das Recht der Entscheidung vor, doch sollen die Wünsche der Schüler bzw. der Eltern, soweit sie nicht nach dem Urteile der Schule dem wahren Interesse der ersteren entgegenstehen, weitherzige Berücksichtigung finden.

5. Es ist zunächst in Aussicht genommen, daß die Schüler, die in Sonderkursen unterrichtet werden, in den betreffenden Fächern mit den übrigen an dem lehrplanmäßigen Unterrichte teilnehmen.

Sollte sich dieser Versuch durch die Erfahrung nicht als zweckmäßig erweisen, so müßte ein anderer Weg eingeschlagen werden.

6. In den Vierteljahrszeugnissen wird im Lateinischen und in der Mathematik für die Leistungen der Schüler, die in diesen Fächern entlastet sind, ein entsprechend geringerer Maßstab zugrunde gelegt, ebenso in der Reifeprüfung. Dafür kommt in den Fächern, in denen sie am Sonderunterrichte teilnehmen, ein entsprechend höherer Maßstab in Anwendung. Dies wird in den Reifezeugnissen und den an Primaner erteilten Abgangszeugnissen zutreffenden Falles bei den Unterrichtsfächern vermerkt.

7. Für jeden Sonder-Unterrichtskursus erhält der betreffende Leiter eine Renumeration von 300 M. fürs Jahr.

Wie schon bemerkt, lautete der Bescheid des Herrn Ministers zustimmend, abgesehen von einer — oben fortgelassenen — Bestimmung des Entwurfes, nach der es in Ausnahmefällen gestattet sein sollte, einen Primaner von einem Unterrichtsfache ganz zu befreien gegen entsprechende Ersatzleistungen in anderen Fächern; dies wurde nach der Vereinbarung mit den deutschen Staatsregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse als unzulässig bezeichnet. Weiter heißt es in dem Ministerialerlasse: „Ob es sich empfiehlt, diejenigen Schüler, welche den Vollunterricht in Mathematik oder Latein genießen, mit denjenigen Schülern, die nicht an allen Stunden dieser Fächer teilnehmen, gemeinsam zu unterrichten, erscheint nicht zweifelfrei. Es wird deshalb nötig sein, besondere Aufmerksamkeit dieser Frage zuzuwenden und, falls es sich als notwendig herausstellen sollte, in Mathematik und Latein für die beiden Schülergruppen getrennten Unterricht einzurichten.

Erwünscht erscheint es auch, daß, falls im Deutschen, im Griechischen oder in einer neueren Fremdsprache ein Sonderkursus eingerichtet wird, die Entlastung im Lateinischen, nicht aber in Mathematik gesucht wird."

Es galt nun, die Theorie in die Praxis umzusetzen. Da sich der Wunsch geltend machte, auch den zu Ostern 1908 beginnenden Jahrgang der Oberprima an dem Vorteile der neuen Einrichtung teilnehmen zu lassen, so blieb der Versuch nicht, wie ursprünglich fürs erste Jahr beabsichtigt gewesen war, auf die Unterprima beschränkt, sondern wurde auf beide Primen ausgedehnt. Durch ein Rundschreiben setzte ich den Eltern der in Frage kommenden Schüler auseinander, um was es sich handle, und forderte sie auf, die Sache mit ihren Söhnen ernstlich zu erwägen und der Schule ihre etwaigen Wünsche mitzuteilen. Mit den Schülern selbst wurde der Plan in den Klassen besprochen.

Indem die geäußerten Wünsche nach Möglichkeit berücksichtigt wurden, kam schließlich folgendes Resultat zustande:

In der Oberprima traten fünf Sonderkurse ins Leben, je einer für philosophische Propädeutik mit fünf Teilnehmern, von denen einer im Herbste nach bestandener Reifeprüfung abging, für Griechisch mit drei Teilnehmern, für Englisch mit fünf Teilnehmern, für Geschichte mit fünf Teilnehmern, für Mathematik mit drei Teil-

nehmern. Wenn ich die drei zu Michaelis entlassenen Oberprimaner nicht mitrechne, so beteiligten sich von vierundzwanzig Oberprimanern im ganzen sechzehn, während acht bei dem lehrplanmäßigen Gange blieben. Unter jenen sechzehn waren acht von zwei Stunden lateinischen Unterrichtes befreit, sechs von zwei Mathematikstunden, einer, der an zwei Kursen teilnahm, von je zwei Latein- und Mathematikstunden, einer verzichtete mit Genehmigung der Schule auf Entlastung. Drei Schüler nahmen bei Entlastung in einem Fache an zwei Kursen teil, einer wollte ohne jede Entlastung an zwei Kursen teilnehmen, das wurde ihm jedoch nicht gestattet.

In Unterprima kamen drei Sonderkurse zustande, je einer für Englisch mit drei Teilnehmern, für Geschichte mit vier Teilnehmern, für Naturwissenschaft mit vier Teilnehmern. Von zwanzig Unterprimanern beteiligten sich zehn, während die andere Hälfte bei dem gewöhnlichen Lehrplan geblieben ist. Jene zehn waren auf ihren Wunsch sämtlich von zwei Stunden Latein-Unterrichts befreit; ein Schüler durfte an zwei Kursen teilnehmen ohne Entlastung für den zweiten.

Von diesen acht Sonderkursen, die zu Ostern 1908 eingerichtet wurden, konnten vier in die gewöhnliche Unterrichtszeit gelegt werden, je zwei der Oberprima und der Unterprima, die übrigen vier, drei der Oberprima und einer der Unterprima, wurden an Nachmittagen abgehalten, und zwar je an einem Nachmittage in anderthalb Stunden.

Wenn ich mich nun zu den Gegenständen des Sonderunterrichtes und ihrer Behandlung wende, so muß ich dabei natürlich zu gutem Teile die Angaben, die die Leiter der Kurse mir gemacht haben, wiedergeben.

Der propädeutische Unterricht in der Philosophie (Oberprima) hatte nicht das Ziel, die Schüler in bestimmte Gebiete der Philosophie, wie etwa Logik und Psychologie, einzuführen, auch nicht, ihnen eine bestimmte Weltanschauung zu übermitteln. Er wollte sie vielmehr allgemein zu tieferem Nachdenken über Fragen des Lebens und der Wissenschaft anregen, ihre geistige Regsamkeit und Selbständigkeit wecken, ihre Lust und Kraft zu eigenem Prüfen und Urteilen fördern, ihnen zeigen, wie manche Probleme, die die höchsten Interessen der Menschheit berühren, von der Wissenschaft nicht gelöst sind und auch wohl nie gelöst werden können, kurz, ihnen eine vorbereitende Anleitung dazu geben, in den ernsten Fragen, die an den Menschen herantreten, einen festen Standpunkt zu gewinnen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine Einführung in einige Hauptprobleme der Philosophie im Anschluß an Windelbands Präludien versucht. Zuerst wurde der einleitende Aufsatz „Was ist Philosophie?“ gelesen und besprochen; dann die Frage der Willensfreiheit im Zusammenhang mit der Lektüre des Aufsatzes „Normen und Naturgesetze“ behandelt. Bedenken gegen Windelbands Determinismus wurden dargelegt und zur freiwilligen Lektüre gab der Leiter den Schülern Joëls Schrift „Der freie Wille“, nachdem die Auffassung dieses Philosophen erläutert war. Es folgte aus den Windelbandschen Präludien der Aufsatz „Vom Prinzip der Sittlichkeit“, dessen wesentlicher Inhalt mit den Ansichten Kants und Schillers, die im Unterricht vorgekommen waren, verglichen wurde. Endlich gab der Aufsatz

„Das Heilige" nebst einigen Stellen aus der Schlußbetrachtung „Sub specie aeternitatis" Veranlassung zur Einführung in das religiöse Problem.

Für jede Stunde hatten die Schüler das in der vorhergehenden Stunde Gelesene in kurzer Zusammenfassung schriftlich auszuarbeiten. Zuletzt wurde ihnen als Thema eines freiwilligen „Abschiedsaufsatzes" gestellt: „Die Hauptbegriffe der Ethik Kants, Schillers, Windelbands vergleichend entwickelt." Zwei Schüler bearbeiteten dieses Thema mit gutem Erfolge, von denen einer am Schluß den Gedanken als allgemeines Ergebnis hinzufügte, Kant befriedige am meisten sein ethisches, Schiller sein ästhetisches, Windelband sein logisches Bewußtsein.

Das in die Reifezeugnisse aufgenommene Urteil lautete bei zwei Schülern sehr gut, bei einem gut, beim vierten genügend.

In dem griechischen Sonderkursus für Oberprima wurde der Gesichtskreis der Teilnehmer durch Lektüre griechischer Dichtungen erweitert, die im Klassenunterrichte keinen Raum finden. Der größte Teil des Jahres war den Lyrikern gewidmet, und zwar wurde die Auswahl von Biese zugrunde gelegt. So lernten die Schüler ein Gebiet näher kennen, das ihnen sonst fast ganz fremd geblieben wäre und doch großes Interesse bietet, nicht nur an sich, sondern auch wegen der engen Beziehungen zur Lyrik der Römer. Außerdem wurde ein Äschyleisches Drama gelesen, nämlich der Prometheus. Die Lektüre eines Dramas von Äschylus neben den im Unterrichte behandelten Sophokleischen schien zur Einsicht in die Entwicklung der Tragödie sehr förderlich und ließ zudem das Wissen von dem eigentlichen Schöpfer der Tragödie nicht auf seinen Namen und seine Teilnahme am Kampfe bei Salamis beschränkt bleiben, wie das doch für gewöhnlich der Fall ist. Bei längerer Zeit würde zweckmäßig auch ein Stück von Euripides gelesen sein. Für die Wahl dieses Sonderkursus ist bei zwei Teilnehmern vermutlich das in Aussicht genommene Studium mit ins Gewicht gefallen, und es will mir scheinen, als ob für diese beiden künftigen klassischen Philologen eine eingehendere Beschäftigung mit dem Griechischen besonders wertvoll gewesen sein könnte; denn in der griechischen Sprache und Literatur sind die angehenden Studierenden durchweg wohl weniger bewandert, als im Lateinischen. Daß von einer philologischen Behandlung der Lektüre nicht die Rede sein kann, brauche ich kaum zu erwähnen; die soll dem Studium vorbehalten bleiben. Dadurch ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß gelegentlich eine Frage der Überlieferung oder Kritik etwas eingehender besprochen wird, znmal wenn man bei den Teilnehmern auf Interesse dafür stößt.

In Geschichte fand je ein Sonderkursus für Oberprimaner und für Unterprimaner statt; bei den Teilnehmern an dem erstgenannten konnte das mit den Unterprimanern bearbeitete Pensum vorausgesetzt werden, da es mit ihnen im vorhergehenden Schuljahre in einer privatim eingerichteten Selekta für Geschichte durchgenommen war. Der Unterricht hatte den Zweck, die Schüler in den allgemeinen Zusammenhang der Kulturentwicklung Deutschlands einzuführen. Als leitender Gedanke wurde (mit Lamprecht) der Übergang von vollkommener Gebundenheit der Persönlichkeit zu immer größerer Freiheit angenommen und darnach sowohl die Periodenteilung wie die Ausführung im einzelnen gestaltet.

Auf die Anhäufung umfangreichen Gedächtnisstoffes sowie auf Einzelschilde-

rungen wurde kein Gewicht gelegt; alle angeführten Einzelheiten sollten nur den allgemeinen Gedanken anschaulich und klar machen.

Jede Epoche wurde nach ihren wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, nach ihrem künstlerischen und wissenschaftlichen Leben, nach ihren staatlichen Zuständen, nach ihrer sittlichen und religiösen Eigentümlichkeit geschildert; überall wurde versucht zu zeigen, welche Mächte die Lösung der Persönlichkeit förderten oder hemmten, und worin der erreichte Stand der Entwicklung auf allen Kulturgebieten sich zeigte. Besonders ausführlich wurde in dieser Beziehung der Übergang vom Mittelalter (d. h. dem Zeitalter der gebundenen Persönlichkeit) zur Neuzeit (d. h. dem Zeitalter der befreiten Persönlichkeit) betrachtet.

Der Gegenstand des ersten Jahres des Sonderunterrichts war die Kulturgeschichte unseres Volkes bis zum Ausgange des Mittelalters; im zweiten Jahre kam dazu der Übergang zur Neuzeit und diese selbst bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Für die Behandlung der neuesten Geschichte (d. Zeitalter des Subjektivismus) fehlte leider die Zeit. Jeder Teilnehmer lieferte einen Abschiedsaufsatz, in welchem ein Thema aus der deutschen Kulturgeschichte, meist mit sehr gutem Erfolge, bearbeitet war. Die Themata lauteten: Loyola und sein Orden. Das Prinzip der Reformation und ihr Einfluß auf die Geschichte der europäischen Völker im 16. und 17. Jahrh. nach Chr. (nach Dietrich Schäfer). Deutsches Leben zur Zeit der Reformation (nach Gustav Freytag). Die Gliederung der wirtschaftlichen Arbeit und deren Einfluß auf die soziale Klassenbildung (nach Karl Bücher).

Ich komme zu den beiden englischen Sonderkursen, und zwar zunächst dem für die Oberprimaner. Die fünf Teilnehmer wünschten sämtlich, nicht Lektüre zu treiben, sondern in den Gebrauch der Sprache eingeführt zu werden, und der Leiter erklärte sich bereit, diesem Wunsche nachzukommen. Dementsprechend wurde auf ein dreifaches Ziel hingearbeitet:

1. Die Aneignung eines möglichst großen Wort- und Phrasenschatzes, der nicht nur der Buchsprache entnommen wurde, sondern vor allem der niederen und höheren Umgangssprache.

2. Gewöhnung des Ohres an den fremden Klang.

3. Gewöhnung an den eigenen, möglichst glatten und fließenden mündlichen Gebrauch der englischen Sprache mit besonderer Rücksicht auf die Erwerbung einer möglichst deutlichen und korrekten Aussprache.

Der Stoff wurde entnommen aus Stiers englisch-deutschem Vokabular, Berlitz, First book for adults, ferner aus englischen Tageszeitungen und Texten aus modernen englischen Schriftstellern.

Die Vokabeln und Phrasen aus dem nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten Vokabular wurden mit Auswahl gelernt und dann unter Ausschaltung der Muttersprache durch Fragen des Lehrers und durch gegenseitiges Fragen der Schüler festgelegt. Dabei wurde, um die Teilnahme zu erhöhen, das persönliche Leben der Schüler in Schule, Haus und Gesellschaft möglichst herangezogen.

Ähnlich wurden die in dem Berlitzschen Buche enthaltenen Stoffe benutzt.

Bei der Behandlung englischer Tageszeitungen kam es darauf an, den Schülern die ganze Einrichtung und Stoffgruppierung nahe zu bringen, überhaupt sie in

einer solchen Zeitung heimisch zu machen. So wurden einzelne Artikel, die besonderes Interesse boten, gelesen und besprochen und Tagesfragen, die den Schülern schon aus deutschen Zeitungen bekannt waren, in englische Beleuchtung gerückt.

Die Texte aus modernen englischen Schriftstellern endlich sollten hauptsächlich dazu dienen, die Schüler noch mehr zu befähigen, die vorgesprochene Fremdsprache richtig zu hören und aufzufassen. Zu diesem Zwecke wurden ganz unbekannte Texte von dem Lehrer ausgewählt und nach Erklärung unbekannter Vokabeln von dem Lehrer oder einem Schüler diktiert.

Mit dem Erfolge war der Leiter des Kurses recht zufrieden.

Ein anderes Ziel verfolgte der englische Sonderkursus, der in Unterprima begann, aber für zwei Jahrgänge berechnet ist; nämlich das Einlesen in bedeutende englische Autoren und dadurch Einführung in die englische Geschichte, Poesie und Philosophie. Daneben auch eine gewisse Geübtheit im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche des Englischen. Die Fähigkeit mündlichen Ausdruckes wurde angestrebt dadurch, daß während des Unterrichts die Muttersprache ausschied, soweit es das Verständnis des Inhaltes zuließ, denn dieses sollte nicht durch Rücksicht auf praktische Sprechfertigkeit beeinträchtigt werden. Aber wenn der Inhalt sicher verstanden und aufgefaßt war, wurden Zunge und Ohr geübt durch Fragen und Antworten und kürzere zusammenhängende Referate im Anschlusse an die Lektüre. Alles, was sich auf den äußeren Gang des Unterrichts bezog, wie Auffordern zum Übersetzen u. dgl., wurde in englischer Sprache erledigt. Eine gewisse Geübtheit im freien schriftlichen Gebrauche des Englischen wurde angestrebt durch Aufsätze im Anschluß an das Gelesene.

Im verflossenen Schuljahre wurde ein allgemeiner Überblick über die englische Geschichte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart mit Einschluß der Kolonialgeschichte gegeben an der Hand von Chambers Englisch History und eine genauere Einführung in einen Hauptabschnitt der englischen Kolonialgeschichte an der Hand von Macaulay, Lord Clive; für das Oberprimajahr ist die Einführung in die Höhenlagen der englischen Poesie und in Gedanken bedeutender englischer Philosophen in Aussicht genommen. Der Lehrer war mit den Erfolgen sehr zufrieden und hofft, daß die Schüler mit Abschluß des Kursus etwa den Bildungsstand der Abiturienten des Realgymnasiums erreichen werden.

Das Ziel des Sonderkursus in der Mathematik (Oberprima) war Einführung in die Differential- und Integralrechnung. Zu diesem Zwecke wurden anfangs graphische Darstellungen von ganzzahligen rationalen Funktionen einer Veränderlichen verwandt; diese dienten auch dazu, algebraische Gleichungen höherer Grade annäherungsweise aufzulösen. Daran schloß sich die Entwicklung des Begriffes des Differential-Quotienten und der Differentiale, sowie die Ableitung der wichtigsten Differentialformeln. Ferner wurden die Taylorsche und Mac Laurinsche Reihe abgeleitet und ihre Anwendung zur Berechnung der goniometrischen Funktionen, der Logarithmen und der Zahlen e und π gezeigt, ebenso zur Berechnung der Maxima und Minima.

Der Begriff des Integrals wurde als Umkehrung des Differentials eingeführt und die wichtigsten Integralformeln wurden abgeleitet, ferner Integrationen durch Substitution durchgeführt und partielle Integrationen. Der Begriff des bestimmten

Integrals wurde abgeleitet und angewandt zur Rektifikation und Quadratur ebener Kurven, zur Berechnung der Oberflächen und Rauminhalte von Rotationskörpern, zu Schwerpunktsbestimmungen und zur Berechnung von Trägheitsmomenten. Der Gang des Unterrichtes richtete sich im wesentlichen nach Lesser, Einführung in die Infinitesimalrechnung. Die Teilnehmer haben mit Lust und Eifer gearbeitet und es zu erfreulichen Leistungen gebracht.

An dem Sonderkursus in Chemie nahmen vier Unterprimaner teil. Der Unterricht sollte den Schülern Kenntnis und Verständnis der wichtigsten Vorgänge und Erscheinungen auf dem Gebiete der anorganischen Chemie und im Anschluß daran Einsicht in die allgemeinen Gesetze und Regeln, nach denen die chemischen Prozesse vor sich gehen, verschaffen. Der Unterricht wurde so erteilt, daß die Schüler die Versuche selbst anstellten, meistens jeder für sich allein, bisweilen, insbesondere bei umständlicheren Versuchen, je zwei zusammen arbeitend. Sie mußten darüber Buch führen und wurden angehalten, sorgfältig zu beobachten und aus dem Beobachteten vorsichtig Schlüsse zu ziehen.

Da aus dem Klassenunterrichte nur geringe Kenntnisse mitgebracht wurden, so mußte anfangs, um nicht allzu langsam weiter zu kommen, der Leiter öfter theoretische Erörterungen geben; da aber der Kursus sich über zwei Jahre erstrecken soll, so ist zu erwarten, daß im zweiten Jahre die eigene Tätigkeit der Schüler noch mehr hervortreten wird. Bislang sind behandelt die Elemente, ihre binären Verbindungen, Hydrate und einige Salze, daneben stöchiometrische Beziehungen und Rechnungen. Der Kursleiter hofft, daß es gelingen wird, gegen Ende des Kursus auch einige Kapitel der organischen Chemie, soweit sie biologische Bedeutung haben, zu behandeln.

Anfangs machten sich Mangel an Handfertigkeit und Ordnungssinn störend bemerkbar, doch wurde es damit allmählich besser. Die Schüler liebten es durchweg mehr, neue Versuche anzustellen, als aus den angestellten Schlüsse und Resultate zu ziehen, arbeiteten aber durchweg mit Lust und Interesse.

Ich hoffe durch diese Darlegungen die Geduld der Leser nicht über Gebühr in Anspruch genommen zu haben. Sollte einmal der am Lyzeum unternommene Versuch behandelt werden, so schien es mir richtig, nicht nur Umrisse zu ziehen, sondern diese auch mit einigen Linien auszufüllen.

An die Mitteilung des Tatsächlichen schließe ich eine Erörterung über die Gründe, die uns gerade zu dieser Gestaltung der Bewegungsfreiheit geführt haben, und über andere Fragen, die damit zusammenhängen; dabei werden auch Vorteile und Nachteile der Einrichtung hervortreten.

An die Spitze möchte ich das Prinzip stellen, das uns bei unseren Maßnahmen geleitet hat: wir wollten Freiheit gewähren, soweit das im Rahmen der Schule irgend möglich war.

Deshalb haben wir zunächst, abweichend von anderen Anstalten, den Schülern den lehrplanmäßigen Weg offen gehalten. Er ist doch nun einmal der gewohnte und gebahnte, und die Freiheit, auf anderen Wegen zu gehen, würde etwas Gezwungenes haben, wenn man den Hauptweg versperren wollte. Erschien seine Freihaltung an sich als recht und billig, so sprach dafür auch die Erfahrung, daß manche Schüler nach keiner Seite hin eine so ausgesprochene Begabung oder

Neigung haben, um deshalb die Bildung, die sie nach dem lehrplanmäßigen Unterrichte erwerben können, in einer Richtung zu beschränken. Bei anderen liegt die Begabung auf künstlerischem Gebiete und kann von der Schule nicht entsprechend gepflegt werden, wieder andere können doppeltes Futter brauchen und ohne Entlastung ihren besonderen Interessen nachgehen. Der Erfolg hat uns bis jetzt recht gegeben, denn von beiden Primen wollte ein erheblicher Teil — in der Unterprima die Hälfte — auf dem lehrplanmäßigen Wege bleiben.

Aus dem vorangestellten Prinzip folgt zweitens, daß die Fächer, die den Schülern zur Auswahl geboten werden, möglichst zahlreich sein müssen, soll anders der Hauptzweck, die Schüler ihrer eigenen Begabung und Neigung entsprechend über das gewöhnliche Ziel der Schule hinaus zu fördern und dadurch zu freier und freudiger Selbsttätigkeit anzuregen, erreicht werden. Mag man auch mit Recht zwei oder drei Hauptgruppen von Anlagen aufstellen, so zeigen sich innerhalb dieser Gruppen doch wieder erhebliche Verschiedenheiten, und noch mehr gehen die Interessen auseinander, die nicht immer allein durch die Beanlagung bedingt zu sein brauchen, sondern auch in dem Lebenskreise, in dem der einzelne aufgewachsen ist, oder in guten Erfolgen auf den früheren Unterrichtsstufen oder in dem erwählten Lebensberufe ihren Grund haben können. Der eine fühlt sich von der Naturwissenschaft angezogen, ohne darum ein Jünger des Euklid zu sein, ein anderer wünscht seine Kraft besonders einer der modernen Fremdsprachen zu widmen, während er sich mit der Sprache Ciceros nur beschäftigt, weil er muß. Gerade den eigenen Neigungen und Wünschen der Schüler aber wollten wir entgegenkommen und haben deshalb den Kreis der Sonderfächer möglichst weit gezogen. Jeder Wunsch kann natürlich doch nicht erfüllt werden, das ist hier so, wie überall in der rauhen Wirklichkeit des Lebens, aber es schien uns richtig, den Schülern so weit entgegenzukommen, wie es die Verhältnisse gestatten. Man könnte vielleicht daran denken, auch das Zeichnen unter die Sonderfächer einzureihen; sein Wert für die Bildung im allgemeinen und für bestimmte Berufe wird heute weit höher eingeschätzt, als noch vor wenigen Jahrzehnten, und wenn die Teilnahme am Zeichnen durch eine Entlastung auf anderem Gebiete aufgewogen würde, so läge darin vermutlich ein stärkerer Anreiz, als in den Aufforderungen und Empfehlungen der Schule. Ich bemerke übrigens, daß mir dieser Gedanke erst bei der Ausarbeitung des Vortrages gekommen ist; mag er auf den ersten Blick etwas Ungewohntes haben, so scheint er mir immerhin diskutabel zu sein. Auch Kunstgeschichte als Sonderfach würde meine volle Zustimmung finden, vorausgesetzt, daß ein geeigneter Lehrer vorhanden ist; denn die Kunst wird meiner Meinung nach auf den höheren Schulen stiefmütterlich behandelt.

Drittens soll möglichst große Freiheit herrschen im Sonderunterrichte selbst. Über den zu behandelnden Stoff und die Art der Behandlung sollen nicht im voraus Pläne festgelegt und Vorschriften aufgestellt werden, sondern der Leiter des Kursus soll darüber selbst befinden, nachdem er sich mit den Teilnehmern besprochen und ihre etwaigen Wünsche gehört hat. Bei der geringen Zahl der zu Unterrichtenden kann man wirklich auf geäußerte Wünsche eingehen, und eine solche Rücksichtnahme entspricht durchaus dem Sinne der ganzen Einrichtung. Selbstverständlich will ich damit nicht einem willkürlichen Hin- und Herschwanken

und -Tasten ohne festes Ziel das Wort reden; aber eben das Ziel kann verschieden bestimmt werden, und zu demselben Ziele können verschiedene Wege führen. Darüber muß die Einsicht und Umsicht des Leiters entscheiden, der die Freiheit schon nicht ausarten lassen wird, und schließlich findet diese ihre Grenze an dem Bannkreise der Schule, den auch die Wellen der Bewegungsfreiheit nicht überfluten dürfen.

Eine so ausgedehnte Wahlfreiheit wie bei den Gegenständen der Sonderkurse kann in bezug auf die Entlastung nicht gewährt werden. Um mich nicht in weitläufige Einzelbetrachtungen zu verlieren, möchte ich hier zusammenfassend sagen, daß nach unserer Ansicht die Religionslehre, die deutsche Sprache, die neueren Fremdsprachen, die Geschichte und Erdkunde, die Naturwissenschaft als Entlastungsfächer — wenn ich diesen Ausdruck gebrauchen darf — nicht in Betracht kommen, teils wegen ihres ethischen Bildungswertes, teils wegen ihrer Bedeutung für die sogenannte allgemeine Bildung. Vielleicht werden nicht alle Kollegen diese Ansicht in vollem Umfange teilen. Insbesondere könnte eingeworfen werden, daß ja das Englische in den preußischen Provinzen außer Hannover fakultativer Lehrgegenstand ist und daher in erster Linie zur Entlastung heranzuziehen sei; ich würde darauf erwidern, daß ich schon wegen unserer politischen, wirtschaftlichen und Verkehrsverhältnisse einige Kenntnis des Englischen auch für den Gymnasialabiturienten als höchst wünschenswert ansehe und mich darüber gewundert habe, daß es in den letzten Lehrplänen nicht auch in den übrigen Provinzen unter die verbindlichen Lehrfächer eingereiht ist.

Es bleiben übrig die lateinische Sprache, die griechische Sprache und die Mathematik. Von diesen drei Lehrfächern haben wir das Griechische nicht angetastet. Nicht etwa, weil wir es an sich höher einschätzten als die beiden andern; aber es setzt im Vergleich mit dem Lateinischen recht spät ein, und seine wertvollsten Früchte reifen erst in der Prima, so daß es unverhältnismäßig viel an Wert einbüßen würde, wenn man die Unterrichtszeit in Prima verkürzte. Lieber würde ich es dann für den einen oder anderen Schüler, dem es Plage statt Wohltat ist, ganz aufgeben und durch andere Lehrstoffe zu ersetzen suchen, aber diese Möglichkeit ist uns nicht zugebilligt worden.

Somit mußten das Lateinische und die Mathematik den höheren Zwecken geopfert werden.

Das Lateinische kann ohne Frage eine Verkürzung in der Prima eher vertragen als das Griechische, da es von Sexta an mit Nachdruck betrieben wird und sein bildender Einfluß sich auch in den unteren und mittleren Klassen aufs kräftigste geltend macht. Es hätte nahe gelegen, die lateinischen Grammatikstunden zur Entlastung heranzuziehen, wie es z. B. in Strasburg geschieht, wo dann die betreffenden Abiturienten eine Übersetzung aus dem Lateinischen statt in das Lateinische zu liefern haben. Hiervon hielt uns einmal die Überzeugung zurück, daß die grammatischen Übungen höchst wertvoll sind, auch in der Prima, wo sie den Schüler mehr noch als in anderen Klassen zu scharfer Auffassung der Unterschiede in der Anschauungs- und Ausdrucksweise beider Sprachen, zum Umdenken und Umformen nötigen. Sie sind durch das Übertragen aus der fremden Sprache, bei dem die Muttersprache die Einkleidung der Gedanken sozusagen fertig liefert,

schwerlich zu ersetzten. Und der lateinische Unterricht ist der einzige, in dem sie wirklich bis oben hin energisch betrieben werden. Auch in den Lehrplänen von 1901 hat die Wertschätzung des grammatischen Unterrichtes deutlichen Ausdruck gefunden in der Verdoppelung der für ihn in den oberen Klassen bestimmten Zeit.*)

Ein Bedenken kam hinzu, das von Gegnern der Bewegungsfreiheit stark betont und auch meiner Überzeugung nach nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen ist, die Gefahr nämlich, daß die Bewegungsfreiheit von weniger eifrigen Schülern anders aufgefaßt und benutzt wird, als die Schule beabsichtigt, und so dazu dienen könnte, die Leistungen noch mehr herunterzudrücken, als es nach der Ansicht vieler bereits geschehen ist und noch fortgesetzt von manchen Seiten versucht wird. Eine solche Gefahr kann in der Tat unter Umständen eintreten, am ersten in einer größeren Stadt, in der die Beobachtung der Schüler seitens der Schule sich im wesentlichen auf die Unterrichtszeit beschränkt. Deshalb wollten wir den bahnbrechenden Strasburger Plan nicht nachahmen, nach dem die Primaner alle von zwei Unterrichtsstunden befreit sind und diese Entlastung durch freigewählte Arbeiten ausgleichen sollen. In Strasburg hat sich diese Einrichtung bewährt, aber sie ohne weiteres in andere Verhältnisse zu übertragen wäre doch bedenklich. Unsere Primaner arbeiten nach der Ansicht des weit überwiegenden Teiles des Kollegiums zu Hause im Durchschnitt keineswegs zu viel, eher zu wenig, und bedürfen einer Erleichterung in dieser Richtung nicht. Gewiß, die Stundenzahl ist reichlich groß, namentlich für die, die von der Muse des Gesanges begnadet sind und womöglich noch dazu am Zeichnen oder am hebräischen Unterrichte teilnehmen, und wenn eine Verminderung der Stunden stattfinden könnte unter gleichzeitiger sicherer Erhöhung der Selbsttätigkeit, so würde ich mit Freuden zustimmen. Aber leider gibt es neben tüchtigen und eifrigen so viele Schüler, denen es in erster Linie gar nicht darauf ankommt, etwas Ordentliches zu lernen, sondern nur, die Schule durchzumachen, und je weniger Anstrengung sie dazu nötig haben, desto lieber ist es ihnen. Um diesen Elementen, die einen gar nicht unerheblichen Prozentsatz bilden dürften, keine neue Handhabe zur Bequemlichkeit zu geben und dadurch indirekt auch die Leistungen im ganzen zu drücken, scheuten wir uns davor, die Möglichkeit zur gleichzeitigen Befreiung vom lateinischen Grammatikunterrichte und von der Hälfte des Mathematikunterrichtes zu bieten. Denn gerade in diesen beiden Fächern bedarf es energischer eigener Anstrengung, um Erfolge zu erzielen und den Anforderungen der Schule gerecht zu werden. So haben wir eine Befreiung von einem Teile der lateinischen Lektüre eintreten lassen; aber die Bestimmung in dem Entwurfe ist so allgemein gefaßt, daß wir, wenn wir wollen, auch den Grammatikunterricht zur Entlastung benutzen können. Daß von der Lektüre zusammenhängende Stücke ausgeschaltet werden müssen, halte ich für selbstverständlich und erwähne es hier nur, weil in den Verhandlungen darüber doch auch der Gedanke an eine andere Möglichkeit auftauchte, an eine Entlastung nämlich in der Weise, daß die be-

*) Wie erfreulich der Erfolg dieser Maßregel gewesen ist, zeigen die Gutachten der Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen über die vor Ostern 1908 angefertigten lateinischen Reifeprüfungsarbeiten.

treffenden Schüler z. B. heute bei der Horaz- oder Cicerolektüre fehlten und in der nächsten Stunde doch wieder daran teilnähmen. Mir erscheint ein solcher Weg ausgeschlossen, wofür ich die Gründe hier wohl nicht näher darzulegen brauche. Im letzten Schuljahre ist für die Oberprimaner die Horazlektüre ausgefallen, weil sie diesen Dichter schon in der Unterprima kennen gelernt hatten und der Lateinlehrer die Lektüre von Ciceronischen Briefen für förderlicher hielt. Darüber kann man natürlich verschieden denken, auch unter Umständen im Laufe des Jahres einen Wechsel eintreten lassen, nur muß daran festgehalten werden, daß alle Schüler mit Horaz und Tacitus bekannt werden. So haben in der letzten Unterprima die Entlasteten im Sommerhalbjahre an der Horazlektüre, nicht aber an der von Ciceros Briefen teilgenommen; im Winterhalbjahre waren sie dagegen von der Horazlektüre befreit und an der Tacituslektüre beteiligt.

Über die Verteilung des mathematischen Lehrstoffes auf die beiden Gruppen der Entlasteten und Nichtentlasteten ist seinerzeit ein Plan aufgestellt und dem Entwurfe zur Erläuterung beigegeben. Danach werden alle Schüler in den ersten drei Quartalen der Unterprima in die Stereometrie eingeführt, im letzten Quartale in die arithmetischen und geometrischen Reihen, sowie die Zinseszins- und Rentenrechnung; für die Vollmathematiker geht daneben her eine Erweiterung der Trigonometrie, stereometrisches Zeichnen, Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitslehre, Koordinatengeometrie und Grundlehren von den Kegelschnitten. In Oberprima sollen die Halbmathematiker nur in der Arithmetik und Algebra weitergebracht und dann durch Wiederholungen aus allen Gebieten in dem Erlernten befestigt werden, während für die Vollmathematiker noch die übrigen in den Lehrplänen vorgeschriebenen Stoffe hinzukommen.

Es erhebt sich hier naturgemäß die Frage, welche Erfahrungen mit dem gemeinschaftlichen Unterrichte der Schülergruppen gemacht sind, und ob der zunächst eingeschlagene Weg als der richtige festgehalten werden kann. Das Urteil darüber wird zwar durch die Kürze der Versuchszeit an Umfang und Sicherheit beschränkt und kann natürlich auch erheblich beeinflußt werden durch Stoff und Art des Sonderunterrichts, doch will ich, was ich darüber glaube sagen zu können, nicht zurückhalten.

Der philosophisch-propädeutische und der geschichtliche Kursus können nur befruchtend auf den Unterricht der gesamten Klasse einwirken, dem das größere Interesse und Verständnis einzelner Schüler für philosophische Fragen oder Kulturverhältnisse bei manchen Gelegenheiten Anregung und Förderung bringen muß.

Im lateinischen Unterrichte hat die Gruppenbildung keinerlei Schwierigkeit gemacht, ebensowenig im Griechischen, denn die Zahl der ausfallenden oder hinzukommenden Stunden war nicht so groß, daß der Bildungsunterschied im gemeinsamen Unterrichte irgendwie störend empfunden wäre. Anders steht es im Englischen. Zwar nicht in der Oberprima, wo der Sonderkursus mit dem Ziele der Fertigkeit im Gebrauche der Umgangssprache und den dazu angewandten, oben genannten Mitteln ohne Beeinträchtigung für beide Teile neben dem Klassenunterrichte hergehen konnte, der in der Hauptsache doch ein anderes Ziel verfolgt. Dagegen ist der Leiter des englischen Sonderkursus der Unterprima allerdings der Ansicht, daß Ziel und Art dieses Unterrichtes eine völlige Trennung der Teilnehmer

von den übrigen Schülern bei weiterem Fortschreiten wünschenswert machen würde.

Im Mathematikunterrichte der Oberprima bestanden drei Gruppen, eine der Sonderkursisten mit 6 Stunden, eine mittlere mit 4 Stunden und eine der Entlasteten mit 2 Stunden; in diesen 2 Stunden trafen alle drei Gruppen zusammen. Trotzdem haben sich nach dem Urteile des Lehrers aus dem gemeinsamen Unterrichte keine Nachteile ergeben, doch ist hierbei zu berücksichtigen, daß sich jene Teilung nur auf das eine letzte Schuljahr erstreckte. Ob die Vereinigung der verschiedenen Gruppen auch während der beiden Primajahre unbedenklich wäre, darüber zu entscheiden müssen wir der Zukunft überlassen, deren Erfahrungen wir gern beherzigen wollen.

Erwähnen möchte ich hier, daß bei der Reifeprüfung zwei mathematische Aufgaben für alle Schüler gemeinsam gestellt wurden; bei den beiden anderen wurden die Schüler mit verkürzter Unterrichtszeit von den übrigen getrennt, und von diesen bekamen wieder die mathematischen Sonderkursisten eine Aufgabe allein.

Durch eine weitergehende Trennung in dem einen oder anderen Fache würden die Schwierigkeiten natürlich wachsen, und es könnte insbesondere der Vorteil verloren gehen, daß der Lehrer, der den Klassenunterricht erteilte, auch der Leiter des Sonderkursus wäre. Denn unter Umständen würden die Stunden der verschiedenen Abteilungen in mehrere Hände gelegt werden müssen.

Dadurch würde auch der Punkt berührt, den ich doch hier nicht ganz mit Stillschweigen übergehen darf, der Geldpunkt. Die Kurse bringen für die Leiter eine nicht unerhebliche Arbeit, und so schien es recht und billig, wenn dafür eine Entschädigung gezahlt würde. Wir hielten das für um so wünschenswerter, da der Erfolg großenteils von dem Interesse und der Hingabe der Leiter abhängt, und glaubten deshalb alles vermeiden zu sollen, was die Freudigkeit bei der übernommenen Aufgabe beeinträchtigen könnte. Ich gebe unbedingt zu, daß es idealer wäre, die Arbeit ohne Entgelt zu leisten, aber man muß doch auch hier mit den Verhältnissen rechnen, wie sie nun einmal sind, und danach dürfte der eingeschlagene Weg richtig sein.

Die Stadtverwaltung hat sich dankenswerterweise ohne Zögern bereit erklärt, ihr Interesse auch praktisch zu betätigen und die erwachsenden Kosten zu tragen, so daß die finanzielle Frage keine Schwierigkeiten gemacht hat. Außer dem Honorar für die Leiter der Kurse wurde auch eine Summe von 200 Mark für Beschaffung der notwendigen Unterrichtsmittel in Chemie ohne Anstand bewilligt, so daß die Gesamtkosten im verflossenen Schuljahre 2600 Mark betragen haben. Das ist zwar keine hohe Summe im Verhältnis zum ganzen Schuletat, aber immerhin wird die Tatsache, daß die Einrichtung überhaupt Kosten erfordert, nicht gerade zur Empfehlung dienen.

Diesem Nachteile steht aber der bedeutende Vorzug der Mannigfaltigkeit des Sonderunterrichts und die dadurch den Schülern gebotene große Wahlfreiheit gegenüber. Darin liegt überhaupt das Charakteristische des Versuches.

Und wenn man einmal zugibt, daß es wünschenswert ist, in der Prima auf die Neigung und Begabung der Schüler mehr einzugehen, als es im gewöhnlichen

Gange des Unterrichts geschehen kann, so wird eine Vielseitigkeit des Angebotes jener Forderung am besten entsprechen.

Soweit ich weiß, hat auch die Einrichtung bei Eltern und Schülern Anerkennung und Zustimmung gefunden.

Ich bin damit zum Schlusse meiner Ausführungen gekommen. Allzugroß ist die Freiheit nicht, die den Schülern der obersten Klasse gewährt wurde, aber immerhin kann schon die Tatsache selbst und das Bewußtsein der Schüler, ihre Kraft auch einmal an selbstgewählte Arbeit setzen zu können, einen erfrischenden Einfluß auf ihre Lust und Tätigkeit ausüben.

Mag längere Erfahrung neue Belehrung und die Zukunft freiere Formen des Unterrichts bringen, die die Selbsttätigkeit und eigene Kraft der Schüler stärker zur Entfaltung kommen lassen und sie auf die Hochschule und das Leben besser vorbereiten, als es nach der Ansicht mancher jetzt geschieht, einstweilen haben wir es mit bescheidenen Anfängen zu tun, die von den Umsturzgedanken der pädagogischen Stürmer und Dränger weit entfernt sind. Dazu rechne ich auch unseren Versuch, und es würde mich freuen, wenn er zur Lösung des Problems beitrüge. Verschwinden wird dieses meiner Ansicht nach sobald nicht wieder, nachdem es einmal aufgeworfen ist, da es etwas Gutes und Wertvolles enthält; aber welches Resultat bei den Wünschen und Versuchen schließlich herauskommen, und was sich als dauernd lebensfähig erweisen wird, läßt sich zurzeit noch nicht übersehen. Hoffen wir, daß die Bewegung der Jugend zum Heile dient und dazu hilft, unser Volk nicht nur im Kampfe um die äußeren Lebensgüter zu stärken sondern auch an Gütern innerer Kultur zu bereichern.

Hannover. Wilhelm Prinzhorn.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Wintersemester 1908/09 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 260 Studierende teilgenommen. Davon studierten 257 Rechtswissenschaft, 1 neuere Philologie, 1 Staatswissenschaften, 1 sonstige Fächer. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 56, eines Realgymnasiums 159, einer Oberrealschule 44. Preußen waren 223, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 23, Ausländer 14. Von den 257 Studierenden der Rechte standen 18 im ersten Semester, 53 im zweiten, 30 im dritten, 62 im vierten, 26 im fünften, 48 im sechsten, 10 im siebenten, 4 im achten, 1 im neunten, 3 im zehnten, 1 im elften, 1 im zwölften.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 120, Bonn 30, Breslau 22, Göttingen 4, Greifswald 2, Halle 12, Kiel 22, Königsberg 5, Marburg 22, Münster 21.

II. Im Wintersemester 1908/09 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 157 Studierende teilgenommen, davon 1 Theologe, 64 Juristen, 2 Mediziner und 90 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 6, neuere Philologie 35, Deutsch 20, Geschichte 14, Mathematik und Naturwissenschaften 4, sonstige Fächer 11. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 11 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 97 eines Realgymnasiums, 41 einer Oberrealschule. Preußen waren 130, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 20, Ausländer 7. Von den 64 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 7, im zweiten 27, im dritten 5, im vierten 14, im fünften 4, im sechsten 5, im siebenten 2.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 92, Breslau 16, Göttingen 3, Halle 16, Kiel 15, Königsberg 3, Marburg 7, Münster 5.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1908/09. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Wintersemester 1908/09 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1908/09 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1048 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1047
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 856 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 6157 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 5211
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 695
„ „ „ einer Oberrealschule . . 251

D. In der medizinischen Fakultät 3072 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2546
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 407
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 119

E. In der philosophischen Fakultät 9141 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 6379
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1596
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1166

Hiervon studierten:

1. Philosophie 224 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 179
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
„ „ „ einer Oberrealschule . . 12

2. Klassische Philologie und Deutsch 3382 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 3095
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 187
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 100
3. Neuere Philologie 1584 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 685
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 548
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 351
4. Geschichte 645 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 557
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 61
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 27
5. Mathematik und Naturwissenschaften 2463 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1312
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 582
   „ „ „ einer Oberrealschule . . 569
6. Sonstige Studienfächer 843 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 551
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 185
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 107

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 43 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 42
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 31 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 313 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 256
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 37
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

D. In der medizinischen Fakultät 198 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 136
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 53
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 9

E. In der philosophischen Fakultät 564 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 270
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 186
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 108

Hiervon studierten:

1. Philosophie 13 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 8
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 3
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2

2. Klassische Philologie und Deutsch 150 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasinms . . . 116
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 27
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 7
3. Neuere Philologie 115 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 29
   „ „ „ „ Realgymnasinms . . 52
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 34
4. Geschichte 32 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 20
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 10
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2
5. Mathematik und Naturwissenschaften 167 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 56
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 64
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 47
6. Sonstige Studienfächer 87 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 41
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 30
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 16

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Winter-Semester 1908/09:

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1908/09 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1908/09 waren insgesamt immatrikuliert:
   a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 950 Studierende, davon immatrikuliert:
      auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 943
      „ „ „ „ Realgymnasiums . . 6
      „ „ „ einer Oberrealschule . . . 1
   b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 820 Studierende, davon immatrikuliert:
      auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 816
      „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
      „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

c) in der Juristischen Fakultät 4767 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4242
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 374
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 151
d) in der Medizinischen Fakultät 4582 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 3810
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 654
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 128
e) in der Philosophischen Fakultät 7822 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5330
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1561
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 931

Hiervon studierten:

1. Philosophie 721 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 555
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 126
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 40
2. Klassische Philologie und Deutsch*) 2053 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1937
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 73
„ „ „ „ Oberrealschule . . . 43
3. Neuere Philologie*) 1591 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 815
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 547
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 229
4. Geschichte*) 426 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 351
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 52
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 23
5. Mathematik und Naturwissenschaften 2610 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1401
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 656
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 553
6. Sonstige Studienfächer 421 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 271
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 107
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 43

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 127 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 125
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2
„ „ „ einer Oberrealschule . . . —

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 214 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	212
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	—

c) in der Juristischen Fakultät 582 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	502
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	47
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	33

d) in der Medizinischen Fakultät 461 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	380
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	57
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	24

e) in der Philosophischen Fakultät 908 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	637
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	106
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	165

Hiervon studierten:

1. Philosophie 124 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	101
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	11
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	12

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 212 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	196
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	8
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	8

3. Neuere Philologie*) 229 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	143
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	39
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	47

4. Geschichte*) 52 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	43
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	7

5. Mathematik und Naturwissenschaften 247 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	125
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	39
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	83

6. Sonstige Studienfächer 44 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	29
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	7
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	8

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

*) Siehe Bemerkung S. 307.

Statistisches über das Frauenstudium.

Über die Bedeutung des Erlasses vom 18. August 1908 wegen der Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium herrschen vielfach unklare Vorstellungen. Es wird nicht genügend gewürdigt, daß schon vor diesem Erlasse, der den Frauen die Immatrikulation eröffnete, das Frauenstudium auf den preußischen Universitäten möglich war und in weitem Umfange betrieben wurde. Bekanntlich waren die Frauen als sogenannte Gasthörerinnen zugelassen. Diese Form der Zulassung hatte aber nach zwei Richtungen etwas Unbefriedigendes. Einmal war die Stellung der studierenden Frau, wenn auch mehr in der Theorie, unsicher, prekär, weil das Belieben des Dozenten bei ihrer Zulassung zu einer Vorlesung in Betracht kam. Sodann aber war für die Universitäten der Nachteil damit verbunden, daß die Anforderungen an die Schulbildung geringere waren, als sie für die Jmmatrikulation gestellt werden und daß infolgedessen die preußischen Hochschulen von nicht Vollgebildeten, darunter auch Ausländerinnen in starkem Maße aufgesucht wurden. Bei dieser Sachlage bedeutet der Erlaß vom 18. August v. Js. wegen der damit verbundenen Verschärfung der Anforderungen für den Eintritt in das Studium eine Einschränkung des Frauenstudiums. Das muß sich auch in den Zahlen über das Frauenstudium im Wintersemester 1908/09 im Vergleich zum Wintersemester 1907/08 zeigen. Allerdings kommt dabei in Betracht, daß diejenigen Frauen, welche im Sommer 1907 als Gasthörerinnen zugelassen waren, nach der Bestimmung des Ministers ihr Studium beenden durften, auch wenn sie den Anforderungen für die Immatrikulation nicht entsprachen. Es liegt also bezüglich des Wintersemesters 1908/09 ein Übergangszustand vor. Wie sind nun die Zahlen? Im Wintersemester 1908/09 studierten an preußischen Universitäten 1680 Frauen gegen 1773 im Wintersemester 1907/08. Der zu erwartende Rückgang im Studium ist also tatsächlich eingetreten. Was die einzelnen Fakultäten anbetrifft, so stellt sich die Sache folgendermaßen:

In der theologischen Fakultät	1908/09:	22	1907/08:	33
„ „ juristischen „	„	17	„	15
„ „ medizinischen „	„	188	„	155
„ „ philosophischen „	„	1453	„	1570

Unter den Studentinnen des Wintersemesters 1908/09 sind die Immatrikulierten in der Minderzahl, es überwiegen also die Gastzuhörerinnen wie das in dieser Übergangszeit nicht anders zu erwarten war. Insgesamt waren immatrikuliert 718 Frauen und zwar inskribiert

in der theologischen Fakultät	6
„ „ juristischen „	6
„ „ medizinischen „	140
„ „ philosophischen „	566

Noch ein anderer Irrtum über die Bedeutung der Immatrikulation ist weit verbreitet, indem nämlich angenommen wird, die Immatrikulation habe Einfluß auf die Frage der Öffnung von neuen Berufen für die Frauenwelt. Diese Frage geht über das Universitätsgebiet hinaus und wird von dem Erlasse, welcher die Imma-

trikulation einführte und dadurch lediglich das vorhandene ungeordnete Frauenstudium in ein geordnetes überleiten wollte, nicht entschieden. Umgekehrt wird von der Frage, ob neue Berufe den Frauen eröffnet werden, das Frauenstudium beeinflußt werden, wie denn auch die als Folge der Neuordnung des Mädchenschulwesens zu erwartende Vermehrung der Gelegenheit zur Erwerbung des Reifezeugnisses auf den Umfang des Frauenstudiums von Einfluß sein wird.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Ein neues Hilfsmittel für den Sprachunterricht.

Auf der vorjährigen Tagung des Neuphilologen-Verbandes hielt Herr Dr. Panconcelli-Calzia vom phonetischen Kabinett der Universität Marburg einen Vortrag mit Demonstrationen über die Verwendung der Phonautographie auf den verschiedenen Stufen des neusprachlichen Unterrichts und fand großen Beifall, auch von seiten pessimistisch angehauchter Kollegen. Ein Freund aller Neuerungen, von denen man sich Ersprießliches versprechen kann, gedachte ich, mir ein Grammophon zu beschaffen, war aber, offen gestanden, doch etwas mißtrauisch, weil ich von früher noch den Blechton in Erinnerung hatte, der bei der Wiedergabe sich so unangenehm bemerklich zu machen pflegte. Um so mehr war ich erfreut und überrascht, als die von dem Verlag Violet in Stuttgart bereitwillig zur Probe übersandte Sprechmaschine allen billigen Anforderungen vollkommen genügte. Die Erfahrungen, welche ich in der kurzen Zeit vor Ostern mit der Benutzung des Instruments im Unterricht machte, haben mich sehr befriedigt. Voraussetzung ist natürlich vorhergehende, genaue Durchnahme der Texte. Erst wenn dies geschehen, tritt die Maschine in Tätigkeit, wobei man es völlig in der Hand hat, langsam oder schneller sprechen zu lassen, abschnittweise oder den ganzen Text auf einmal.

Schon jetzt gibt es eine große Anzahl Sprachplatten, die recht gut im Klassenunterricht Verwendung finden können. Von solchen, die ich kenne und besitze, oder mir empfohlen worden sind, nenne ich The Charge of the Light Brigade, besprochen von Lewis Waller, die ausgezeichnet gelungen, während die von Rev. Fleming weniger gut ist. Daneben gibt es einige wundervolle Christmas Carols — See! amid the winter snow und Good King Wencelas — gesungen von dem London College of Choristers' Choir, deren Vortrag bei der Besprechung englischer Weihnachtsbräuche meines Erachtens nicht gegen den Geist gesunder Pädagogik verstößt. Besser als durch viele Worte und noch so begeisterte Schilderung vermögen unsere Schüler aus solchen Liedern Verständnis für englische Eigenart zu gewinnen und aus den Tönen, wenn anders sie zu hören verstehen, die Stimmen der Stammesverwandtschaft zu vernehmen. Schottische Balladen und Volkslieder reihen sich an, die eine ganz neue Welt erschließen, während die ohrenzerreißenden Dudelsäcke der Royal Scotch Guards nicht den Wunsch nach Wiederholung auslösen. Von Liedern seien noch besonders erwähnt Rule Britannia — The Banks of Allan Water — The Minstrel Boy — My old Dutch — Scots, wha hae wi' Wallace bled —, während ich My Heart's in the Highlands vermisse.

Besonders für die Oberstufe eignen sich Texte aus Shakespeare (Falstaff's Speech of Honour, Antony's Lament over the Body of Julius Caesar, Hamlet's Soliloquy on Life and Death, Address of Henry V to his Soldiers before Harfleur), Byron (Adieu of Mary, Queen of Scots. Ave Maria — Eternity, Immortality) und Poe (The Bells).

Im Französischen ist reiche Auswahl vorhanden. Für den Anfangsunterricht steht ein Lautierkursus in Aussicht. Erschienen sind Texte zu den bekannten Hölzelschen Bildern, zunächst Le printemps und L'été, ferner Gespräche aus dem täglichen Leben auf Sprachplatten der Methoden Schliemann und Toussaint-Langenscheidt. Neben weniger bekannten Fabeln von Florian finden sich von Lafontaine: La cigale et la fourmi, Le chêne et le roseau, Les animaux malades de la peste, während ich der in allen Schulbüchern anzutreffenden Le corbeau et le renard, Le laboureur et ses enfants, Le savetier et le financier, noch nicht habhaft werden konnte. Die Oberstufe ist besonders reich bedacht mit Stücken aus Corneille (Le Cid, Horace, Polyeucte), Racine (Andromaque, Phèdre), Molière (Misanthrope, Les femmes savantes, Les fourberies de Scapin, Le médecin malgré lui, Le dépit amoureux), Victor Hugo (Ruy Blas, Hernani) und Gedichten von Musset (Le Rhin allemand, La nuit d'octobre, Une soirée perdue) und Richepin (Océano Nox, Achetez mes belles violettes). An Musikplatten besitze ich die Marseillaise und die lustigen Gas d'Islande, gesungen, ferner Le défilé de la Garde und die Marseillaise als Orchesterstück. Wünschenswert wären noch Volkslieder wie Malbrough, Si le Roi m'avait donné, Ma Normandie u. a.

Auch dem deutschen Unterricht stehen Platten zur Verfügung, deren Benutzung man sich nicht entgehen lassen sollte. So von Schiller: Schlachterzählung aus Wallenstein, Monolog der Marfa aus Demetrius, Stauffachers Rede aus Wilhelm Tell; Goethe: Schluß des Monologs von Faust I. Teil, 1. Akt; der getreue Eckhart, der Gott und die Bajadere, Wirkung in die Ferne; Lessing: Ringerzählung aus Nathan dem Weisen; Heine: Belsazar; Gutzkow: Uriel Acosta; Uhland: Schwäbische Kunde; Liliencron: Cincinnatus; Eckstein: Das Märchen vom Glück. Eine Sammlung der in den Schulen auswendig zu lernenden Gedichte bereitet das Institut für experimentelle Phonetik und Phonautographie in Wien vor unter Leitung von Professor Reko an der Franz-Joseph-Realschule, dessen empfehlenswertem Büchlein über Sprachenerlernung mit Hilfe der Sprechmaschine ich einige der obigen Angaben entnommen habe. In den neueren Sprachen erscheint jetzt auch eine besondere Rubrik „Der Phonolehrer", die Herrn Dr. Panconcelli zum Verfasser hat. —

Es würde mich freuen, wenn diese Zeilen dazu beitrügen, daß der oder jener Kollege denselben Versuch machte. Freilich, die Ausgabe fällt zunächst dem eigenen Geldbeutel zur Last, aber die Aussicht auf die bevorstehende, glänzende Gestaltung unserer finanziellen Verhältnisse stärkt vielleicht manchem den Mut, es zu wagen.

Arolsen. G. Schmidt.

Der biologische Unterricht am Gymnasium in Marienwerder.

Der biologische Unterricht wurde versuchsweise in der Unterprima während des verflossenen Jahres erteilt.

In jeder Woche wurde eine biologische Unterrichtsstunde abgehalten. Da nicht beabsichtigt war, die Wochenstunden der Primaner zu vermehren, gewannen wir die Zeit in folgender Weise: Außer einigen durch nötig werdende Vertretungen für den biologischen Unterricht freigewordenen Stunden gab im Laufe des Jahres der mathematische Unterricht 16, der lateinische 7, der griechische 7, der französische 4, der geschichtliche und der deutsche je zwei Stunden ab. Die Verteilung geschah ohne besondere Anordnungen durch Verabredung der betreffenden Lehrer unter sich in der Weise, daß auf je zwei ausgefallene mathematische Stunden eine lateinische, eine griechische und entweder eine französische oder eine geschichtliche bzw. deutsche für die Biologie verwandt wurde. Die Stundenpläne brauchten nicht geändert zu werden, obwohl nicht von vornherein auf den biologischen Unterricht Rücksicht genommen war. Keiner der durch den Stundenverlust betroffenen Herren hat die Beobachtung machen können, daß die genannte Anzahl von Stunden Bedenken erweckte. Der Mathematiklehrer, der die meisten Stunden hergegeben hat, hatte die Lehre von den arithmetischen und geometrischen Reihen in das Pensum der Obersekunda verlegt, ist aber infolge des äußerst regen Interesses, das dem von ihm erteilten biologischen Unterrichte entgegengebracht wurde, reichlich durch vermehrte Arbeitsfreudigkeit in seinen Stunden entschädigt worden. Ein Lehrbuch wurde von den Schülern nicht angeschafft.

Im Sommerhalbjahr wurde die Abhängigkeit der Pflanzen von den Einwirkungen der Umwelt besprochen:

1. Ihre Abhängigkeit von der Wärme, dem Licht, der Luft, dem Wasser, dem Erdboden.
2. Ihre Beziehungen zueinander und zum Tierreich.

Aus dem letzten Gebiete wurde das Thema einer „kleinen freien“ Arbeit gewählt, die statt derjenigen aus der Physik geschrieben wurde.

Es wurden unter fast vollzähliger Beteiligung der Unterprimaner folgende Nachmittagsausflüge gemacht:

1. Mit der Eisenbahn nach Rehhof, dann zu Fuß nach Stuhm und zurück mit der Bahn. Der zu Fuß zurückgelegte Weg betrug 15 km. Betrachtet wurden der Wald im Frühling, die Zusammensetzung des Untergrundes, eiszeitliche Bildungen und das Vermooren von Seen, erklärt die Morphologie des durchwanderten Landes.
2. Im August mit der Eisenbahn nach Kurzebrack. Beim Warten auf die Weichselfähre, während des Übersetzens und der Wanderung durch die Niederung wurde die Entstehung des Weichseltals, die des heutigen Bettes der Weichsel, der Steilufer, der Talbildungen und Schwemmkegel erörtert; eiszeitliche Geschiebe und Terrassenbildungen wurden betrachtet. Waren wir beim ersten Ausfluge im Kiefernwald gewandert, so kamen wir bei diesem in Laub- bzw. gemischten Wald. Sein Pflanzenleben und seine Tierwelt boten reichlichen Stoff zum Fragen und Erklären. In Kleinkrug

wurde eine kleine Rast gemacht (wie sich das für biologische Ausflügler geziemte) — zu meinem Erstaunen — ohne Alkohol. Dann ging's auf anderem Wege durch den Wald zur Weichsel zurück. (Marsch von 16 km.)

3. Im September mit der Eisenbahn nach Sedlinen, zu Fuß nach Garnsee, mit der Bahn zurück (Marsch 18 km). Belehrungen boten die Steilufer der Weichselniederung mit den vorliegenden Sandflächen und Mooren, das Leben in einem abgeschlossenen Waldsee, die Pflanzen in ihrer Abhängigkeit vom Boden und der dadurch bedingte Vegetationswechsel. Bei schon niedrigstehender Sonne betraten wir das 2 km lange und $^3/_4$ km breite Kalmuser Moor. Es wurde die Entstehung der verschiedenen Moore, die Moorlandschaft, die Moorflora (Sumpfbirke, Krüppelkiefer etc.) und die Moorfauna besprochen. Doch mit dem Gesagten ist längst nicht alles erschöpft, was auf diesen Ausflügen zur Sprache kam. Es konnten Wetterbeobachtungen, die wir an die meteorologischen Beobachtungen in der Schule anknüpften, im Freien gemacht werden, die Alkoholfrage und andere mehr gaben Rede und Gegenrede.

Außer den Unterrichtsstunden und Ausflügen wurden wöchentlich freiwillige mikroskopische und makroskopische Übungen abgehalten, an denen sich sämtliche Unterprimaner (24) beteiligten. Sie nahmen die Mehrbelastung von zwei Stunden alle 14 Tage sehr gern auf sich. In der physikalischen Sammlung war aus alten Tagen nur ein etwas mangelhaftes Mikroskop vorhanden. Da uns aber vom Herrn Minister für die physikalischen und anderen Schülerübungen Unterstützungsgelder bewilligt worden waren, so schafften wir von einem Teil dieser Übungsgelder ein gutes Mikroskop, fünf kleine und sechs mikroskopische Bestecke an. Die kleinen Mikroskope erhielten wir zum Preise von 28 M. bei 50, 100, 200facher Vergrößerung (drei Objektive, ein Okular). Infolge dieser Zahl von Mikroskopen konnten zwölf Schüler zugleich in den Übungen beschäftigt werden. Jeder Schüler mußte von dem im Mikroskop Gesehenen stets kleine Skizzen anfertigen. So unbeholfen diese auch anfangs waren, allmählich besserten sie sich, und es schien, als ob die Schüler erst durch das Skizzenzeichnen sehen lernten. Der Übungsraum, auch benutzt von zwei andern Klassen zu physikalischen Übungen, befindet sich im Keller. Er ist leider, wie alle Keller in Marienwerder, etwas feucht, so daß die Geräte nur im physikalischen Sammlungszimmer aufbewahrt werden können. Die Lichtverhältnisse sind naturgemäß schlecht.

Im Wintersemester mußten die biologischen Übungen fast ganz eingeschränkt werden 1. der Kosten, 2. der Lichtverhältnisse wegen.

Im Unterricht wurden die Tiere in ihrer Abhängigkeit von der Wärme, dem Licht, dem Boden, dem Wasser, der Luft behandelt. Es stellte sich aber eine solche Unkenntnis über die Fauna in der Klasse heraus, daß sich der Lehrer veranlaßt sehen mußte, einen kurzen Überblick über die Tierwelt zu geben und vor allem die Schüler zu eigenem Lesen über die Tierwelt heranzuziehen. Auch erboten sich einige Schüler, Vorträge über die Geschichte der beschreibenden Naturwissenschaften zu halten.

Da der Überblick zwölf Stunden beanspruchte, kann der biologische Unter-

richt erst nach Ostern in der Oberprima fortgesetzt werden, vorausgesetzt, daß auch dort die nötige Stundenzahl freigemacht werden kann.

Wie es nicht anders möglich ist, fehlen uns noch gute Anschauungsmittel. Wir haben kein Terrarium und kein Aquarium. Wir würden schon sehr zufrieden sein, wenn wir nur gute Abbildungen bzw. Lichtbilder hätten, an die teuren Präparate wollen wir uns mit den bescheidenen Mitteln der Anstalt nicht heranwagen. Doch mit der Zeit wird dieser Übelstand gehoben werden: Präparate werden in den Übungen hin und wieder hergestellt, Photographien von charakteristischen biologischen Erscheinungen auf den Ausflügen, Mikrophotographien im Physikzimmer. — Der biologische Unterricht ist den Schülern liebgeworden. Man kann es in jeder Stunde von neuem erkennen. Selbst ein durchaus mehr den philologischen als den exakten Wissenschaften zugeneigter Schüler erklärte, daß er den biologischen Unterricht nicht mehr missen möchte.

Marienwerder. Erich Wernicke.

II. Programmabhandlungen. 1908.

(Mit Nachträgen von 1907 u. 1906.)

Erdkunde.

1. **Maack, Rich.,** Künstlerische Heimatkunde von Hamburg und Umgegend. Realschule St. Georg zu Hamburg 1907. Prog.-No. 926. 43 S. 8°.

2. **Foerster, Herm.,** Heimatkunde von Groß-Strehlitz (O.-S.). Gymnasium Groß-Strehlitz 1907. Prog.-No. 259. 14 S. 4°.

3. **Colbus,** Beiträge zum Unterricht in der Heimatskunde. Progymnasium St. Wendel 1907. Prog.-No. 589. 12 S. 4°.

4. **Flöckher, A.,** Die Naturdenkmäler von Hildesheim, welche dem Pflanzenreiche angehören. Andreas-Realgymnasium Hildesheim 1908. Prog.-No. 421. 22 S. 8°.

5. **Breddin,** Flurnamen und Flurgeschichte, ein Beitrag zur Heimatkunde der Oschersleber Umgegend. Gymnasium Oschersleben 1908. Prog.-No. 351. 38 S. 8°.

6. **Winkelmann,** Der Schutz der Naturdenkmäler. Schiller-Realgymnasium Stettin 1908. Prog.-No. 206. 15 S. 4°.

7. **Münch, O.,** Das Erosionstal der unteren Mosel. Realschule Oppenheim 1907. Prog.-No. 815. 9 S. 4°.

8. **Michael, Paul,** Beiträge zur Kenntnis der eiszeitlichen Ablagerungen in der Umgegend von Weimar. Realgymnasium Weimar 1908. Prog.-No. 887. 25 S. 4°.

9. **Jung,** Die Schotterlager in Arnstadts Umgebung. Realschule Arnstadt 1907. Prog.-No. 898. 29 S. 4°.

10. **Stoltz, Karl,** Geologische Bilder aus dem Großherzogtum Hessen. Ludwigs-Georgs-Gymnasium Darmstadt 1908. Prog.-No. 827. 43 S. 8°. Mit 1 Profil u. 2 Abb.

11. **Gräntz, Fritz,** Ein Wandertag auf der schwäbischen Alb. Klinger-Oberrealschule Frankfurt a. M. 1908. Prog.-No. 536. 16 S. 4°.

12. **Halbfass, W.,** Klimatologische Probleme im Lichte moderner Seenforschung. Gymnasium Neuhaldensleben 1908. Prog.-No. 318. 26 S. 4°. Mit 4 Tafeln.

13. **Drewes,** Reiseeindrücke von Kunst und Leben in Italien. Teil VI. Gymnasium Helmstedt 1906. Prog.-No. 865. 26 S. 4°.

14. **Maier, Albert**, Italienische Reiseskizzen. Realgymnasium Köln-Nippes 1908. Prog.-No. 636. 16 S. 4°.

15. **Braun, Reinhold**, Sommertage in Griechenland. Gymnasium Hagen i. W. 1908. Prog.-No. 454. 92 S. 8°.

16. **Dingeldein, Otto**, Eine Ferienreise nach dem Goldenen Horn. Gymnasium Büdingen 1907. Prog.-No. 792. 37 S. 8°.

17. **Braun, Fritz**, Tiergeographische Fragen, das propontische Gebiet betreffend. I. Gymnasium Marienburg 1908. Prog.-No. 41. 44 S. 8°.

18. **Richter, Otto**, Erfahrungen von sieben Schülerreisen nach Rom. Königliches Prinz Heinrich-Gymnasium Berlin 1908. Progr.-No. 99. 14 S. 4°.

19. **Knüll, Bodo**, Deutschland zu Beginn der sächsischen Kaiserzeit. Progymnasium Hörde 1908. Prog.-No. 458. 34 S. 8°.

20. **Dopp, Ernst**, Die geographischen Studien des Ephorus. II. Gymnasium und Realgymnasium Rostock 1908. Prog.-No. 856. 29 S. 4°.

21. **Pritzel, Ernst**, Vegetationsbilder aus dem mittleren und südlichen Griechenland. Schiller-Gymnasium und Realgymnasium Groß-Lichterfelde 1908. Prog.-No. 89. 37 S. 8°.

22. **Heckmann, K.**, Das Hochtal von Mexiko und seine künstliche Entwässerung. Realschule Nordstadt-Elberfeld 1908. Prog.-No. 656. 26 S. 4°. Mit 2 Tafeln.

23. **Palleske, Rich.**, Zur isländischen Geographie und Geologie. Realgymnasium Landeshut (Schl.) 1908. Prog-No. 282. 51 S. 8°. Mit einem Kärtchen.

24. **Hoffschulte, H.**, Aus dem englischen Rechtsleben. Realschule Münster i. W. 1907. Prog.-No. 476. 13 S. 4°.

25. **Simroth, H.**, Natur- und Kulturgeschichtliches aus Oberitalien und Sardinien. Realschule Leipzig 1907. Prog.-No. 715. 44 S. 4°. Mit 11 Fig.

26. **Kuntzemüller, A.**, Das Wunderland am Yellowstone. Gymnasium Offenburg 1908. Prog.-No. 806. 40 S. 4°. Mit 5 Ansichten und 2 Karten.

27. **Lüdtke, Franz**, Die Geologie im erdkundlichen Unterrichte höherer Lehranstalten. Realschule Wollstein 1907. Prog.-No. 217. 13 S. 4°.

28. **Schwarz, Adolf**, Der geodätische Kursus. Oberrealschule Kiel 1906. Prog.-No. 363. 16 S. 4°. Mit 4 Tafeln.

Wie in allen Jahren, so haben auch in den letzten Jahresberichten die geographischen Fachlehrer oder auch das ganze Lehrerkollegium sich der dankenswerten Aufgabe unterzogen, einen Teil der Heimatkunde ihres Schulortes zu bearbeiten und dadurch unmittelbar der Schule zu nützen. Um mit einem der eigenartigsten Beiträge zu beginnen, hat Maack (1) eine sehr wertvolle und ansprechende künstlerische Heimatkunde von Hamburg gegeben. Er will dem öden, herz- und geistlosen Materialismus entgegentreten und den Geschmack auch der Schuljugend bessern. So bespricht er nach sachlichen Gruppen die in Betracht kommenden Plätze, Gärten und Gebäude von Hamburg und dient dadurch der Kunsterziehung in ganz vorzüglicher Weise. Vielleicht hätte den Vorgärten und dem Blumenschmuck der Balkone und Häuser noch eine eingehendere Beachtung geschenkt werden können. Den ersten Teil einer Heimatkunde bietet Foerster (2),

indem er aus der Lage und der Bodenform zunächst die geologische, geschichtliche und kulturelle Entwicklung herausarbeitet. Ein sehr hübsches Beispiel dafür, wie der heimatkundliche Unterricht an Wanderungen angeschlossen werden kann, die planmäßig mit den Schülern ausgeführt werden, hat Colbus (3) durchgeführt. Seine Darlegungen werden hoffentlich manchen Kollegen veranlassen, in ähnlicher Weise auch seine eigene Heimat auf Wanderungen den Schülern bekannt und lieb zu machen. Auch das Bestreben von Flöckher (4), auf Naturdenkmäler der näheren Heimat aufmerksam zu machen, die entweder durch Alter und außergewöhnliches Vorkommen oder wegen ihrer Seltenheit bedeutungsvoll sind, bzw. dem Aussterben entgegengehen, verdient Anerkennung und Nachahmung; Flöckher hat diese Frage für die Pflanzenwelt seiner Heimat vorzüglich durchgeführt. In anderer Weise gewinnen Direktor und Lehrerkollegium von Oschersleben (5), indem sie die Chroniken und Flurkarten kritisch studieren, eine wertvolle Bereicherung für Geschichte und Heimatkunde. Eine Übersicht über die verschiedenen Vorkehrungen, die in den einzelnen Provinzen Preußens und in den Nachbarstaaten zum Schutz der Naturdenkmäler getroffen worden sind, stellt Winkelmann (6) unter besonderer Berücksichtigung von Pommern zusammen.

Drei von den vorliegenden Arbeiten beschäftigen sich eingehend mit geologischen Fragen der Heimat. Den früheren Lauf der unteren Mosel konstruiert Münch (7) aus den Schottermassen heraus; im Anschluß daran bespricht er insbesondere die Wittlicher Senke und den Einfluß der Eifelzuflüsse. Tiefgründige Studien bezüglich der Diluvialablagerungen an der Grenze des norddeutschen Vergletscherungsgebietes, besonders in der Umgebung von Weimar, liefert Michael (8). Jung (9) weist durch seine Untersuchungen der Schotterlager von Arnstadt nach, wie wichtig die Erosionsstudien sind; seine Arbeit ist auch für den Gebrauch der Schüler sehr geeignet und hoffentlich der erste Teil einer umfassenden Heimatkunde. Meisterhaft versteht es Stoltz (10), aus einer geologischen Betrachtung seiner Heimat eine ganze systematische Geologie für seine Schüler und überhaupt für Laien aufzubauen.

Sinnige Betrachtung von Land und Leuten vereinigt Gräntz (11) mit geographischem Wissen in einer prächtigen Schilderung einer Albwanderung, die den von Altmeister Ratzel in seinem Buche „Über Naturschilderung" gestellten Anforderungen in jeder Beziehung gerecht wird. Rein in das wissenschaftliche Gebiet begibt sich der bekannte Seenforscher Halbfaß (12); in dem zweiten Teil seiner Abhandlung über klimatologische Probleme untersucht er mitteleuropäische und amerikanische Seen auf ihre Beziehung zur Brücknerschen Periode, größtenteils mit negativem Ergebnis.

Auch ihre Reisen machen viele Schulmänner dem Unterricht dienstbar. Drewes (13) erfreut uns durch die Fortsetzung seiner schönen Reiseeindrücke aus Italien, die sich allmählich zu einer Kunstgeschichte ausbauen. Ansprechende, warm von Poesie durchhauchte Reiseskizzen und Stimmungsbilder liefert Maier (14) über Italien. Die aus der Schulliteratur bekannten Stätten Griechenlands beleben sich wieder, wenn man mit Brauns (15) schönheitstrunkenem Auge die von ihm durchstreiften Gegenden anschauen darf. Dingeldein (16) schildert uns besonders Konstantinopel und Athen und die Griechen. Angenehm berührt es bei

ihm, daß er der „Versuchung, dem Aufsatz ein Mäntelchen von Wissenschaftlichkeit umzuhängen, erfolgreich widerstanden“ hat; den wissenschaftlich gebildeten Reisenden erkennt man trotzdem und man lernt aus seinen Skizzen vieles, was man zur Belebung des geographischen Unterrichtes benutzen kann. Dieselbe Gegend behandelt Fritz Braun (17); seine während eines fünfjährigen Aufenthaltes in Konstantinopel gemachten feinsinnigen Beobachtungen der Vogelwelt fügt er zu einer anziehenden tiergeographischen Studie zusammen. Er weist nach, wodurch die Verbreitung der in jenem Übergangsgebiete vorkommenden Vögel verursacht wird, und macht nachdrücklich auf die Bedeutung der meteorologischen Bedingungen des Vogelzuges aufmerksam.

Über Schülerreisen haben wir noch längst nicht genügend Literatur, obwohl an vielen Schulen jetzt Schülerfahrten unternommen werden, was wegen der daraus folgenden Weitung des Blickes und der Bereicherung der Kenntnisse warm zu begrüßen ist. Sind schon Turnfahrten wertvoll, so gewinnen die Reisen noch, wenn sie auch wissenschaftliche Zwecke verfolgen. Nicht jedem wird es durch die äußeren Umstände ermöglicht, den klassischen Sinn der Schüler durch eine Romfahrt zu beleben, wie es Richter (18) bereits siebenmal tun konnte, sondern mancher wird sich mit dem Inlande begnügen müssen; aber jeder, der überhaupt eine Fahrt mit seinen Schülern macht, wird sich Anspruch auf lebhaften Dank erwerben und in jeder Beziehung gute Früchte ernten.

Zur historischen Geographie bringt Knüll (19) auf Grund seiner trefflichen „Historischen Geographie Deutschlands im Mittelalter“ eine übersichtliche und im Unterricht gut verwendbare Darlegung von Deutschlands und des Deutschtums Grenzen, von der Bebauung, Besiedelung und Nutzung, von den Siedelungen und Straßen zu Beginn der sächsischen Kaiserzeit. Aus Vergleichen der Fragmente des Ephorus mit anderen griechischen Quellen gewinnt Dopp (20) Beiträge zur alten Geographie, Stammes- und Siedelungskunde Altgriechenlands; ein angehängter Abschnitt über Bruchstücke einer sizilischen Chronik aus der Zeit um 465 v. Ch. bietet eine willkommene Ergänzung zu den bei Diodor überlieferten Vorgängen nach der Beseitigung der Tyrannis.

Eine ganze Reihe von Beiträgen zur Landeskunde des Auslandes liegt auch in diesem Jahre vor. Prätzel (21) schildert eingehend die Vegetation des mittleren und südlichen Griechenland. Heckmann (22) weist nach, wie die früher im Wasser liegende Stadt Mexiko durch großartige Entwässerung zu einer gesunden Stadt gemacht worden ist. Palleske (23) übersetzt landeskundliche Beiträge von Thoroddsen. Hoffschultes (24) Beiträge aus dem englischen Rechtsleben sind nicht nur für den englischen Unterricht, sondern auch für unseren deutschen Geschichtsunterricht und für die Unterweisung in der Bürgerkunde sehr interessant, indem sie das deutsche und englische Rechtsleben scharf einander gegenüberstellen. Simroth (25) vergleicht die deutsche und italienische Waldkultur, wobei er die Pendulationstheorie als Grund für das Hinabschieben der nordischen Koniferen auf den Boden von Oberitalien heranzieht; eigentümliche Beobachtungen über zoologische Merkwürdigkeiten und eine hübsche Schilderung von Land und Leuten Sardiniens sind angehängt; den Nuraghen, den wunderlichen zyklopischen Bauwerken, widmet er eine besondere, von Bildern unterstützte Untersuchung. In

Kuntzemüller (26) finden wir jemand, der sich nicht mit Ausrufen des Entzückens über das Wunderland am Yellowstone begnügt, sondern das Ergebnis seiner Bereisung in einer ausführlichen Beschreibung gibt und nicht nur eine Schilderung der Entdeckung und wissenschaftlichen Erforschung, sondern auch über das gewöhnliche Maß hinausreichende Kärtchen und Bilder hinzufügt.

Lüdtke (27) bricht eine Lanze für die Verwertung der Geologie im erdkundlichen Unterricht und bietet seiner Schule ein Hilfsmittel, indem er die Hauptzüge der geologischen Entwicklung von Posen zeichnet und den Wissensstoff auf die einzelnen Klassen verteilt. Schließlich führt Schwarz (28) in nachahmenswerter Weise den ansprechenden Gedanken aus, die im mathematischen Unterricht an der Wandtafel entwickelten und erläuterten Aufgaben auch durch Messungen im Gelände zu ergänzen. Er hat dazu einen geodätischen Kursus eingerichtet, an dem sich Mitglieder des Lehrerkollegiums und des pädagogischen Seminars beteiligten. Wenn solche Kurse, wie es wünschenswert ist, an anderen Schulen auch eingeführt werden, dann lernen die Schüler in der Mathematik nicht nur, wie man Linien auf dem Papiere zieht, wie man Lote fällt und errichtet, wie Parallele gezogen, Winkel angetragen und gemessen werden, sondern auch, wie alle diese Konstruktionen im Gelände ausgeführt werden. Dadurch wird in erster Linie die Mathematik praktisch verwertet, aber auch die Grundlagen des geographischen Unterrichtes werden dadurch verstärkt.

Essen, Ruhr. Victor Steinecke.

Religion.

(Nachtrag 1908.)

Tröger, Julius, Zur wissenschaftlichen Rechtfertigung des christlichen Glaubens im Unterricht der höheren Schule. Breslau, Gymnasium zu St. Maria-Magdalena. Progr.-Nr. 239.

Verfasser versteht unter Apologetik die wissenschaftliche Rechtfertigung der Heilstatsachen. Er unterscheidet an ihr zwei Stufen: die erste hat den Glauben an einen persönlichen Gott als denknotwendig und darum (das Dasein dieses Gottes als) wirklich zu erweisen; die zweite, christliche Stufe hat die wissenschaftliche Möglichkeit der Aussagen des Glaubens zu erweisen. Beide Stufen der Apologetik sind auf der höheren Schule nötig, die erste gegenüber dem Monismus, die zweite gegenüber Deismus und Rationalismus der alten und „modernen" Theologie. Der Beweis geht aus vom Begriff der Sünde als gottfeindlicher Macht, die eine übernatürliche Erlösung notwendig macht; damit ist dann die Notwendigkeit der Heilstatsachen gegeben. Es handelt sich nun darum, die Möglichkeit dieser Heilsoffenbarung, besonders des Wunders zu erweisen und zwar nicht nur des relativen, sondern auch des absoluten Wunders. Ist dieses möglich, so entscheidet nur Bezeugung und Zweck über seine geschichtliche Wirklichkeit. Die Bezeugung ruht auf der Glaubwürdigkeit der Evv. Die Bestreitung derselben wird wesentlich

durch die Weltanschauung der betreffenden Forscher bestimmt; man kann also getrost an der Echtheit der Urkunden (speziell Joh.) festhalten. Es folgt dann ein Gang durch die Heilstatsachen: Gottessohnschaft, Menschwerdung, Opfertod, leibliche Auferstehung, Geistesausgießung.

Ich bezweifle nicht, daß solche Gedankengänge je nach der Persönlichkeit des Lehrers auf viele Schüler starken Eindruck machen können. Ich stehe aber selbst in einer Reihe grundsätzlicher Fragen anders, deshalb kann ich die Argumentation nicht als beweiskräftig anerkennen und fürchte, daß auch einem Teil der Schüler jedenfalls ein dementsprechender Unterricht nicht gerecht würde.

Roßleben. H. Schmidt.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum deutschen Aufsatz.

Kehrein, Joseph, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung für höhere Lehranstalten. Nach dem Tode des Verfassers neu bearbeitet von Dr. Valentin Kehrein, Professor am Kaiserin Augusta-Gymnasium zu Koblenz. Elfte, verbesserte Auflage. Paderborn 1907. Ferdinand Schöningh. XXII u. 524 S. gr. 8°. 5,40 M.

Die erste Abteilung behandelt auf 78 Seiten die Bestimmung des Themas, die Auffindung, Anordnung und Einkleidung (Tropen und Figuren) des Stoffes, die Stilarten und Gattungen der prosaischen Darstellung (dazu auch die übliche Titulatur nach Geburtsrang, Stand und Würden) und endlich die Teile und die Hauptarten der Rede. Die zweite Abteilung gibt auf 114 Seiten 49 Proben, die dritte auf 281 Seiten 327 Entwürfe zu historischen (129), theoretischen (165) und rhetorischen Themen (33) nebst einem Anhang: Metrische Übungen. Den Beschluß bilden weitere 366 Themen, die zum Teil kurz erläutert werden, und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis. — Daß das Buch seinen ausgesprochen christlichen, genauer positiv-katholischen Charakter seit seinem ersten Erscheinen (1853) bis heute beibehalten hat, das ist ein Umstand, der hier festgestellt, aber natürlich in keiner Weise bemängelt wird. Ich gebe ohne weiteres zu, daß das umfangreiche Werk, von seinem Standpunkte aus betrachtet, tüchtig und brauchbar ist, viel Wissen, Fleiß und Umsicht offenbart. Es fragt sich bloß, ob es sich in seinen Neubearbeitungen den Bedürfnissen und Interessen der heutigen höheren Lehranstalten oder doch der großen Mehrheit derselben genügend angepaßt hat. Das ist meines Erachtens nicht der Fall. Das Buch macht einen etwas altväterischen Eindruck. Die neuere Literatur wird viel zu wenig, die neueste gar nicht berücksichtigt. Die Namen Lessing und Shakespeare sucht man im Schlußverzeichnis vergeblich, obgleich sie in den „Proben" und „Entwürfen" im ganzen vier- oder fünfmal vorkommen. Daß übrigens Lessing heutzutage darum „an Ansehen viel eingebüßt habe", weil ihm „vielfache Entlehnungen aus anderen (französischen und englischen) Schriftstellern nachgewiesen seien", ist wohl kaum zu beweisen.

Ob Tilly wirklich „unstreitig der edelste Charakter unter den Helden des Dreißigjährigen Krieges“ gewesen ist? S. 237. Ob Schillers Tell wirklich weiter nichts ist als ein „selbstsüchtiger, von persönlicher Rache getriebener, mit Gottes Vorsehung spielender, eitler und gemeiner Meuchelmörder?“ S. 267. Übrigens ein Zitat aus einem Buche von Günther (Halle 1845), aber es soll doch wohl — so scheint es — auch Kehreins Meinung wiedergeben. S. 236 liest man: „Daher ist es sehr zu bedauern, daß ein so großer Dichter wie Schiller — — den Charakter der Jungfrau [von Orleans] so verkannt hat, und S. 270 wird dem nämlichen Schiller der Vorwurf gemacht, daß er die „in der neueren und neusten Zeit als durchaus falsch erwiesene Ansicht“ von dem verbrecherischen Vorleben der Maria Stuart zu der seinigen gemacht habe. Auch Goethe muß sich S. 272 sagen lassen, daß „die schlichte geschichtliche Wahrheit seinem Trauerspiel Egmont mindestens eine ebenso ergreifende Tragik“ verliehen hätte als die Dichtung [Kehrein schreibt das Wort mit Anführungsstrichen] des großen Meisters es vermocht hat. Ja, diese Dichter! Warum fragen sie nicht immer erst die Schulmeister, ehe sie sich an geschichtliche Persönlichkeiten heranmachen? — S. 321 heißt es: „Die deutschen Sprichwörter sind gute Anthropologen (Menschenkenner).“ Genauer und zutreffender wäre es wohl zu sagen: Psychologen.

Dörwald, Paul, Aus der Praxis des deutschen Unterrichts in Prima. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. 167 S. gr. 8°. 3 M.

Inhalt: I. Die Aufgaben des deutschen Unterrichts in Prima. II. Das Deutsche im Mittelpunkt des Unterrichts. III. Sprachgeschichtliches und Metrisches. IV. Die Lektüre. V. Die Literatur des Mittelalters und der Neuzeit bis auf Lessing. VI. Lessing. VII. Goethe und Schiller im Sturm und Drang. VIII. Goethes Lyrik. IX. Goethes Iphigenie. X. Schillers kulturhistorische Lyrik. XI. Schillers ideale Lyrik. XII. Die Dichtkunst nach Schillers Gedichten. XIII. Schillers Braut von Messina.

Dörwald sieht davon ab, sich mit gegenteiligen Anschauungen kritisch auseinanderzusetzen, sondern beschränkt sich darauf, dem Leser „die Früchte einer zwanzigjährigen, dem Verfasser lieb gewordenen Unterrichtstätigkeit“ zu bieten. Und er tut recht daran. Probieren geht über Studieren, Theoretisieren und Kritisieren, und daß der Verfasser reiche Erfahrung auf dem Gebiete nicht bloß des deutschen Unterrichts, sondern des humanistischen Schulbetriebes überhaupt und dazu Liebe zur Sache besitzt, das erkennt man auf jeder Seite des Buches. Man kann ja in diesem oder jenem Punkte anderer Meinung sein. Zum Beispiel möchte ich, daß die neueste Literatur nicht ganz außer Betracht bleibe, was allerdings nur möglich ist, wenn die Beschäftigung mit Klopstock und mit Lessings Prosaschriften noch mehr verkürzt wird. Aber das hält mich nicht ab, Dörwalds Buch für einen trefflichen Wegweiser für den deutschen Unterricht zu erklären, der neben den umfassenderen Werken von Laas und Lehmann von jedermann, auch von älteren Lehrern, mit Vorteil benutzt werden wird. — Zum Schluß noch eine bescheidene Anregung, die sich auf den sprachlichen Ausdruck bezieht! S. 19 heißt es: „Ein rechter Schüler dieses [nämlich Horazens] ist Klopstock“, S. 53: „Der Laokoon fordert — dazu auf, auf Einteilung und Wesen dieser [nämlich der schönen Künste] einzugehen.“ Ich muß gestehen, daß ich die Ab-

neigung Wustmanns gegen diese nackten Genetive dieses und dieser im vollen Maße teile. — Vielleicht trägt die zweite Auflage meinen Gefühlen Rechnung.

Ewald, Georg, Wegweiser zur Erzielung eines selbständigen deutschen Schüleraufsatzes. Frankfurt a. M. 1907. Moritz Diesterweg. 112 S. gr. 8°. geh. 1,80 M.

Verfasser ist der Meinung, daß der frische Kindersinn durch die „schablonenmäßige Schreiblesedressur" der ersten Schuljahre für gewöhnlich erstickt werde, während doch „jedes normal begabte Kind die größte Freude daran finde, seine Gedanken über angeschaute Dinge, selbstverrichtete Tätigkeiten, miterlebte Familienfeste, Spiele und Spielsachen, Ausflüge u. a. m. selbständig ausdrücken zu dürfen". Was dann vorgeschlagen wird, diese Selbständigkeit im Beobachten, Vergleichen, Ordnen und Gliedern von der ersten Schulwoche an anzubahnen und immer mehr zu festigen, ist im allgemeinen recht verständig und beherzigenswert. Eben deshalb, weil es sich wirklich um eine systematische Anleitung zur Selbständigkeit handelt, also um — Unselbständigkeit, wie die gründlichsten Aufsatzreformer sagen würden! Um so überraschender ist es, daß einer der letzten Abschnitte des Buches die Überschrift trägt: „Vermeidung jeglichen Zwanges in bezug auf die Disposition." In dieser Allgemeinheit ist der Satz schief und irreführend. Daß sich jeder vernünftige Lehrer jede vernünftige Disposition gefallen läßt, ist selbstverständlich, aber es gibt schließlich auch einen Zwang der Logik, d. h. für die Behandlung eines bestimmten Themas steht eine bestimmte, oft sehr begrenzte Auswahl von Möglichkeiten zu Gebote, die dem Schüler — mindestens an verwandten Themen — klargemacht werden können und müssen. Aber Verfasser hat geglaubt, von seinem — seminaristischen — Standpunkte aus dem kurzsichtigen, pedantischen „Herrn Professor" etwas am Zeuge flicken zu müssen. Die Lehrer des Deutschen an höheren Lehranstalten sind gern bereit, von der Praxis der Volksschule zu lernen, halten sich aber im übrigen an den Spruch: „Jeder kehre vor der eigenen Türe!"

Bargmann, A., Anleitung zum Aufsatzbilden. Lehrplan und Anschauungsbeispiele. Mit einem Bilderanhang. Leipzig 1907. Quelle und Meyer. VIII u. 175 S. gr. 8°. geh. 2,60 M.

Das Buch ist wie das eben besprochene zunächst für die achtklassige Volksschule bestimmt, gibt aber auch für die Praxis der höheren Lehranstalten brauchbare Anregungen und Fingerzeige. Eine durchaus eigenartige und selbständige Arbeit, die den Aufsatz auf die breiteste Grundlage stellt, d. h. ihn in die engste Beziehung zu dem gesamten Lehrplan der Volksschule, genauer der sächsischen Volksschule, setzt. In Hinsicht auf die — bisweilen fast beängstigende — Gründlichkeit, mit der Methodik und Systematik behandelt werden, erinnert sie mich an die Bücher von Johannes Boock. Aber die schwere Rüstung der Methodik und Systematik hat ja immerhin bloß der Lehrer zu tragen, nicht der Schüler, und der mag sie lockern, wenn sie ihn drückt und beengt. — Verfasser unterscheidet zunächst Vorgänge, die durch Ursachen, und Handlungen, die durch Beweggründe bestimmt werden, und demnach Vorgangsfächer (Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre) und Handlungsfächer (Religionsgeschichte und Profangeschichte). Das sind die Fächer, die für seine Aufsatzlehre in Betracht kommen. Dabei handelt es sich entweder

um ein Nebeneinander im Raume oder um ein Nacheinander in der Zeit. Für das Nebeneinander folgen die Vorstellungen so: links, Mitte, rechts oder Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund oder unten, Mitte, oben oder umgekehrt. Für das Nacheinander ist der feststehende Gang: Anfang, Mitte, Ende — Ursache, Vorgang, Wirkung oder Beweggrund, Handlung, Folge. Das sind also zwei Aufsatztypen, in denen die Ordnung (Disposition) mit der Bestimmung des Typus unmittelbar gegeben ist. Zu dem Nebeneinander und Nacheinander tritt als dritter Aufsatztypus das Durcheinander (Betrachtung oder Abhandlung). Hier ist die Ordnung nicht gegeben, sondern erst zu schaffen. Endlich wird auf allen Stufen die gelegentliche Aufsatzbildung von der absichtlichen (systematischen) Aufsatzbildung streng unterschieden. Der Ausdruck „gelegentlicher Aufsatz" wird verständlich, wenn man weiß, daß Bargmann schlechtweg jede geordnete Reihe von Vorstellungen oder Vorstellungsgruppen, mag dieses Ordnen auch nur mündlich oder gar nur in Gedanken vorgenommen werden, einen „Aufsatz" nennt. Wenn man also die leidige Systematik beiseite läßt, so lautet Bargmanns Forderung dahin, daß der eigentliche (für gewöhnlich so benannte) Aufsatz in allen Unterrichtsfächern von allen Lehrern vom ersten Schuljahr ab dadurch vorzubereiten sei, daß der Schüler sowohl Geschautes wie Gedachtes in bestimmter Ordnung aufzunehmen lerne. Der Gedanke ist nicht neu, aber vortrefflich, und Bargmann hat ihn an Beispielen aufs sorgsamste erläutert.

Brieg. Paul Geyer.

b) Einzelbesprechungen:

Klatt, Max, Althoff und das höhere Schulwesen. Vortrag, gehalten am 19. Dezember 1908 im Berliner Gymnasiallehrer-Verein. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 42 S. 0,60 M.

Es ist kein geringes Verdienst, daß Klatt sich entschloß, den Vortrag zum Andenken Althoffs im Berliner Gymnasiallehrer-Verein zu halten, den andere zu halten Bedenken trugen wegen der Schwierigkeit der Aufgabe, ein Bild zu entwerfen, das so ungemein schwer schon jetzt mit voller Objektivität und Sicherheit zu zeichnen ist. Daß Klatt es getan, verdient Anerkennung, noch mehr, wie er es ausgeführt. Es beweist, daß die Wahl die richtige Persönlichkeit getroffen hat. Denn der Vortragende stand dem verstorbenen Ministerialdirektor nahe genug, um ihn richtig einzuschätzen, d. h. hoch zu schätzen und diese Hochschätzung auch weiteren Kreisen übermitteln zu können. Er stand ihm aber nicht zu nahe, um in die Gefahr zu kommen, an kleinlichen Dingen Anstoß zu nehmen. Denn zu leicht nimmt der Mensch an, bedeutende Eigenschaften müßten das Kleinliche und Alltägliche verzehren, oder von diesem verzehrt werden. Das ist ein Irrtum; denn das Kleine kann neben dem Großen sehr gut bestehen; unter Umständen kann es das Große sogar verschönern und interessant charakterisieren. Für den Biographen liegt die Gefahr zu nahe, das zu vergessen. — Klatt war auch sonst in erster Linie berufen zu seinem Vortrag. Er hat schon früher in zahlreichen Versammlungen über Althoff gesprochen und er kann es sich zum Verdienst anrechnen, immer gerecht und so

gesprochen zu haben, daß man in Philologenkreisen die Bedeutung Althoffs für die höheren Schulen und für den höheren Lehrerstand frühzeitig erkannt hat und daß dieses Bewußtsein beim Tode in einer Weise zum Ausdruck kam, die dem Bewunderten und den Bewunderern alle Ehre macht. Man kann es nach Verlauf einiger Monate getrost behaupten, daß die praktischen Schulmänner Preußens in dem Punkte der Einschätzung Althoffs den Universitätslehrern den Rang abgelaufen haben. Die Zeit wird kommen, wo diese Wahrheit noch deutlicher als heute erkannt wird. — Was nun das Lebensbild Althoffs anbelangt, das Klatt uns zeichnet, so darf man es als wohlgelungen bezeichnen. Wenn an manchen Stellen manches im unklaren bleibt, wenn „für die Entscheidung darüber, welchen Anteil an der Entwicklung des höheren Schulwesens im einzelnen Althoff gehabt hat, die Grundlage fehlt und die Methode versagt", wenn diese Monatschrift mit ihren Äußerungen über Althoff den eigentlichen Zusammenhang zwischen manchen Vorgängen nicht aufgedeckt hat, wenn vor allem für die historischen plötzlichen „Umschwünge" die Gründe nicht ganz erkennbar gemacht sind, so möge sich Klatt und die Welt zunächst damit trösten, daß eben ein bedeutender Mensch in seinem Wesen stets einige Rätsel hat, und daß nur der unbedeutende Flachkopf, der Schaumschläger oder der Philister sofort erkannt wird in seinen Motiven und Entschlüssen. Wenn auch einige Rätsel vorliegen, besonders aus dem Mai 1900, so kommt man vielleicht der Lösung näher, wenn man in Erwägung zieht, daß Althoff ein großer Taktiker, daß er weniger ein Praktiker war; jedenfalls kein pädagogischer Praktiker. Er wußte ja kräftig zu schulmeistern, d. h. Aufgaben zu stellen, Gutachten aufzugeben, so daß noch heute eine Fülle dieser Extemporalien daliegen, an denen mancher Pädagoge von Ruf sich erfolgreich beteiligt hat. Aber ein praktischer Pädagoge war Althoff nicht. Das beweist eine Geschichte, die bezeichnend für ihn und für sein gutes Herz zugleich ist. Er hatte einen Neffen zur Erziehung in sein Haus genommen. Dieser Knabe hatte nun einmal etwas versündigt; zur Strafe sollte ihm am nächsten Sonntag die süße Speise, die Althoff selbst für sein Leben gern aß, entzogen werden. Als der Sonn- und Straftag und die Stunde der süßen Speise nahte, konnte Althoff die Strafvollziehung nicht über sich gewinnen; er verließ das Lokal, rief seine treffliche Frau vor die Tür und gab Marien den Auftrag, dem Neffen die Speise zu geben, damit er nicht inkonsequent erscheine. Man sieht, ein großer Taktiker, aber kein pädagogischer Praktiker. In dieser Linie liegen denn auch die „Umschwünge", die er wohl mit dem klassischen Motto auszuschmücken verstand: „Was gebe ich auf mein dummes Geschwätz von gestern", einem Worte, das er einem Studienfreunde früherer Zeiten zu verdanken versicherte. Also grübeln wir nicht. Die Taktik und die Rücksicht auf retardierende Faktoren hat manches auf dem Gewissen in der Entwicklung der Dinge vom 1. Februar bis 1. Juni 1900. Das aber ist sicher: Wäre Althoff nicht gewesen, so stünden wir mit der wichtigsten Frage, der der Berechtigungen und Gleichwertigkeit der höheren Knabenschulen noch auf demselben Fleck wie anno 1899. Bei dieser Frage hat Althoff mit seiner vielgewandten Taktik alle Beteiligten nach seiner Pfeife tanzen lassen und hat es mit Humor angesehen, wie dieser Tanz von diesem und jenem mit größtem Widerstreben und sogar unter Zornesäußerungen ausgeführt wurde. So etwas konnte nur eine große Persönlichkeit fertig bringen und als solche hat

ihn Klatt gezeichnet; er befindet sich damit in Übereinstimmung mit dem Urteil eines klugen Schafherdenbesitzers aus Australien. Als Althoff nämlich eines Tages mit einem vortragenden Rat seiner Abteilung von Berlin nach Halle fuhr in der bekannten grauen vorsintflutlichen Reisejoppe und der unglaublichen Kopfbedeckung, von der man auf alles andre als auf das Kultusministerium schließen konnte, saß im Speisewagen, wo Althoff, wie gewohnt, erkleckliche Speisevorräte zu sich nahm, ein kluger, vielgereister Schafherdenbesitzer aus Australien ihm gegenüber und verwickelte sich in ein lebhaftes Gespräch, in dessen Verlauf Althoff die drollige Aufforderung an ihn richtete, zu raten, welchem Beruf er angehöre. Die knappe Antwort lautete: „Das weiß ich nicht; jedenfalls sind Sie ein bedeutender Mann." So war es. Am besten merken es die Freunde Althoffs an der Lücke, die sein Tod gelassen hat.

Berlin. A. Matthias.

Paulsen, Friedrich, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1908. Reuther & Reichard. 95 S. 8°. geh. 1 M.

Wenn Friedrich Paulsen, der warmherzige Freund der höheren Schulen, ihrer Lehrer und ihrer Schüler, das Wort ergriff, um in seiner milden und doch kraftvollen Art Stellung zu nehmen zu irgendeiner Frage der Erziehung und des Unterrichts, dann konnte er gewiß sein, viele dankbare und aufmerksame Zuhörer und Leser unter uns zu finden. So waren wir ihm, dem nun leider allzufrüh Dahingeschiedenen, auch dafür zu Dank verpflichtet, daß er in dem vorliegenden Büchlein einige zuerst in Zeitschriften veröffentlichte Aufsätze vereinigt und bequemer zugänglich machte

Der erste „Väter und Söhne" sucht die Frage zu beantworten, wie es komme, daß gerade heutzutage der Gegensatz zwischen Jungen und Alten so scharfe Formen angenommen habe, wo doch in der Schule wie im Elternhause der Jugend die größte Rücksicht bewiesen, ihrer Entwicklung die größte Teilnahme entgegengebracht werde. Er findet die Ursache in dem Umstande, daß wir uns auf allen Gebieten, dem kirchlich-religiösen wie dem staatlichen und gesellschaftlichen, in einer Zeit des Übergangs befinden. Es herrsche noch eine Kampfesstimmung, die „ruhigen Selbstbesitz und sichere Bewegung innerhalb anerkannter und selbstgezogener Schranken" nicht aufkommen lasse. Darum sieht er nicht mutlos in die Zukunft, sondern hält dafür, daß man der Jugend die Erkenntnis dieses Zieles der Charakterbildung erleichtern müsse. Darum begrüßt er es mit Freude, daß im Schulleben der „östliche Typus" des Vorgesetzten „in raschem Zurückweichen" begriffen sei. Das sei auch bei der Reifeprüfung nötig; denn „bleibt es dabei, daß am Ende der Schulzeit das gebotene Maß regelrechter Ziegelsteine gebrannt sein muß, dann wird es nichts mit der Freiheit der Oberstufe". Insbesondere sei beim Religionsunterricht dem Lehrer wie dem Schüler ein größeres Maß von Freiheit zuzubilligen. — Den trefflichen Ausführungen kann man nur eins entgegenhalten: daß sie selbst wie die in ihnen bekämpften Erscheinungen und Schriften im wesentlichen auf großstädtischen Verhältnissen beruhen, die glücklicherweise nicht überall herrschen. Gott sei Dank, es gibt in deutschen

Landen noch genug Schüler, die ihren Lehrern innerliche Hochachtung, willigen Gehorsam und dauernde Dankbarkeit entgegenbringen!

Der zweite Aufsatz „Schuljammer und Jugend von heute" schildert nicht ohne grimmigen Humor das Jammern über die Schule und zeigt, worüber die Schule selbst zu jammern hat, deren Ansehen von allen Seiten erschüttert wird. Wir wollen uns freuen, daß ein Mann wie Friedrich Paulsen solches Verständnis für die Schwere unseres Berufes hat, und wollen ihm dankbar dafür sein, daß er es so mannhaft ausspricht. Aber wir selbst wollen doch auch nicht vergessen, was einmal der verantwortliche Herausgeber dieser Monatschrift auf einer Philologenversammlung in Köln ausführte: es gibt auch viele Eltern, die mit der Schule sehr zufrieden sind und nicht in das allgemeine Klagelied einstimmen; aber da die Verständigen meist stiller sind als die Unverständigen, so treten sie nicht hervor. An die sollen wir denken, wenn wir dem Unverstande begegnen, und sollen uns hüten, uns zu ärgern und uns verbittern zu lassen. Denn sonst könnte es dahin kommen, daß die Schreier recht hätten.

Der dritte Aufsatz verurteilt die Episode von Anna Bojes Liebesverhältnis mit dem „Manne vom Heckenweg" in Frenssens Hilligenlei aus künstlerischen und sittlichen Gründen. — Der vierte „Zum Kapitel der geschlechtlichen Sittlichkeit" steht auf demselben Standpunkt, wie das kürzlich hier besprochene Buch von Förster „Sexualethik und Sexualpädagogik". Auch Paulsen verspricht sich nichts von der sogenannten Aufklärung („es fehlt nur noch der Experimentierkursus"!), sondern verlangt kräftigeren Schutz der Jugend vor der sittlichen Verseuchung durch Bücher, Zeitungen und Auslagen in den Ladenfenstern. Er schlägt zur Hebung des sittlichen Ernstes aller Kreise entsprechende Belehrung der Juristen und Mediziner auf der Universität vor, eine Durchdringung dieser Berufe mit philosophisch-ethischen Ideen. Er meint, die gesetzlichen Bestimmungen gegen die Verbreitung unzüchtiger Schriften und Abbildungen reichten aus, wenn sie nur mit Nachdruck gehandhabt würden. Ob das richtig ist, weiß ich nicht; aber das ist jedenfalls richtig, daß diese Pest eine der verderblichsten ist, und sie wütet leider nicht nur in großen Städten.

Der fünfte Aufsatz „Alte und neumodische Erziehungsweisheit" behandelt drei Imperative als „die ewigen Leitsterne der wahren Erziehung": Lerne gehorchen! Lerne dich anstrengen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden!

Lüdenscheid. R. Jahnke.

Thomas, P. Félix, L'Éducation dans la Famille (Les Péchés des Parents). Paris 1908, F. Alcan. XI u. 255 S. 8°.

Das klar und lebendig geschriebene, von sicherer Lebenskenntnis zeugende, auf gesunden Grundsätzen aufgebaute Buch des Verfassers (dem wir unter manchem andern das gute Buch *L'Éducation des Sentiments* und ebenso eine eingehende Studie über die Bedeutung der Suggestion in der Erziehung verdanken) verfolgt einen ganz praktischen Zweck. Zu einer Zeit, wo gegen die Gestaltung der öffentlichen Erziehung so unendlich viel Vorwürfe erhoben werden, will es den Familien wieder einmal zu Gemüte führen, wie viel sie ihrerseits versäumen, verfehlen, ver-

derben. Naturgemäß wiederholt sich da eine Kritik, wie sie oft genug früher zum Ausdruck gekommen ist. Die Ratschläge, so sagt Thomas ganz ähnlich wie seiner Zeit Jean Paul sich äußerte, mag man banal nennen; aber da man sie zu befolgen bis jetzt immer unterlassen hat, so werden sie immer wieder nötig. Großenteils hat es der Verfasser mit spezifisch französischen Verhältnissen zu tun. Dahin gehört die überzärtlich schwache Elternliebe, die übertriebene Ängstlichkeit und zugleich doch die aus Bequemlichkeit erfolgende frühzeitige Verpflanzung der Knaben in Schulinternate, die sehr mißliche Pflege des Ehrgeizes oder der Eitelkeit, das Haschen nach äußerlichen Preisen, auch die steten Versuche, durch persönliche Fürsprache und Bitten Erfolge zu sichern oder Mißerfolge abzuwehren, dann auch die schroffe Scheidung zwischen den streng kirchlichen und wesentlich religionsfeindlichen Menschen. Vieles aber trifft überhaupt die erzieherischen Gepflogenheiten der Gegenwart, namentlich in den Großstädten. Daß die elterliche Autorität als solche so ziemlich abgedankt habe, hört man ja zurzeit aus allen Ländern. Von den heutigen *parents constitutionnels* redet das Buch mit Recht, oder von dem im „Jahrhundert des Kindes" neu aufgerichteten Königtum der Kinderwelt mit seinen ausgedehnten und unbedingten Rechten. Dem in der Praxis wichtigsten Gebiet sind auch die wertvollsten Abschnitte unseres Buches gewidmet, nämlich der Erziehung des Willens gemäß den psychologisch-pädagogischen Erkenntnissen der Gegenwart. Übrigens verfolgt der Verfasser, entsprechend der auch sonst verbreiteten französischen Auffassung, die Aufgaben der Familienerziehung über die gesamte Schul- und Studienzeit hinaus bis zur Selbständigkeit, zur Amtsbewerbung, zur Verlobung und Heirat. Wesentlich als Sache der Eltern werden auch alle diese Dinge noch betrachtet, worin wir ihm zu folgen weder Anlaß noch Neigung haben. Wie viel praktische Einwirkung dem Buche beschieden sein wird? Kenntnis von ihm zu nehmen kann jedenfalls auch diesseits der Vogesen denen empfohlen werden, die mit Erziehung zu tun haben.

Berlin. W. Münch.

Nohl, Clemens, Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist von demselben unbedingt fernzuhalten? Wie ist in dem allein Zulässigen zu unterrichten? Für Eltern und Lehrer. Essen a. R. 1904. G. D. Baedeker. 0,80 M.

Auf 27 Seiten werden die drei Fragen des Titelblattes beantwortet. Der Verfasser selbst bezeichnet das, was er geschrieben hat, mehrfach als „Untersuchungen"; in Wirklichkeit sucht er nicht, sondern hat längst gefunden, und trägt seine Ansicht im Tone des Gesetzgebers vor. Zum Beispiel: „Vom Nibelungenlied, von Gudrun, Parzival, von Heliand und von Krist kann als Lektüre keine Rede sein, am wenigsten im Urtext." Religion, Deutsch, neuere Sprachen, Geschichte, Geographie werden einigermaßen ausführlich behandelt; ganz kurz die Naturwissenschaften, übrigens mit warmer Empfehlung, dann Mathematik und Rechnen, Latein und Griechisch. Diesen beiden Gruppen ist der Verfasser gleich sehr abgeneigt. Von der einen heißt es: „Die Griechen und Römer haben von ihrer früheren Höhe herniedersteigen müssen, seitdem man nicht mehr zweifelte, daß die neueren Kulturvölker sie auf allen Gebieten des Denkens und Schaffens überflügelt haben, und

daß keine Kulturfrage der Gegenwart aus ihren Schriften Antwort empfängt." Von der anderen: „Der großen Herde der Schüler, die dem Rechen- und mathematischen Unterricht, sobald er die Anfänge verläßt, nicht mehr folgen kann, ist derselbe schon auf den mittleren Lerngebieten ein nicht ruhender Quell der Überbürdung, reich an Mühsal und Zeitvergeudung, arm an geistigem Gewinn."

Von dieser Rücksicht auf Lernbegier und Arbeitskraft der großen Menge — den anderen Ausdruck mag ich nicht nachgebrauchen — ist nun auch bei den bevorzugten Fächern das Urteil über Auswahl und Methode bestimmt. So kann man sich nicht wundern, daß das Niveau der Hoffnungen und Forderungen, so zuversichtlich sie ausgesprochen werden, doch dem Inhalte nach ein mehr als bescheidenes ist. Im Deutschen erscheint als „Blüte des Grammatikunterrichts in den oberen Klassen die Satzanalyse, wenn sie an schwierigeren Satzgefügen oder gar Satzperioden vorgenommen wird und ein gewandter Schulmann sie leitet". Daß ein solcher Unterricht sich an Lessingsche, Goethesche und Schillersche Prosa nicht heranwagen will (S. 11), verdient eigentlich nur Lob. „Der ganze Geschichtsunterricht", so wird das über diesen Gesagte zusammengefaßt, „kann es der Hauptsache nach kaum weiter als zu allgemeinen Überblicken über das bringen, was von den hervorragendsten Völkern in ihren hervorragendsten Zeiten durch ihre hervorragendsten Persönlichkeiten gewirkt und errungen worden ist. Kaum mehr als ausnahmsweise darf im Schulunterricht die Welt- oder Volksgeschichte zur Spezialgeschichte werden".

Die kleine Schrift kann doch Nutzen stiften. Sie mag zeigen, wohin wir schließlich kommen, wenn wir in der Richtung weiter gehen, daß in allen wichtigen Fächern alles Wichtigste vom Wichtigen ausgewählt und zu einem für alle gültigen Bestande allgemeiner Bildung gemacht werden soll. — Erwähnt sei noch, daß sich Nohl als überzeugten Anhänger, ja ältesten Vertreter (S. 28) des Reformgymnasiums bekennt.

Münster i. W. Paul Cauer.

Novae Symbolae Joachimicae. Festschrift des Königlichen Joachimsthalschen Gymnasiums aus Anlaß des dreihundertjährigen Jubiläums der Anstalt veröffentlicht von dem Lehrerkollegium des K. J. G. — Halle a. S. 1907. Buchhandlung des Waisenhauses. 270 S. m. Fig. u. 3 Taf. gr. 8°. 5 M.

Im Jahre 1880 veröffentlichte das Lehrerkollegium des Joachimsthalschen Gymnasiums aus Anlaß der Verlegung der Anstalt in ihr neues Gebäude eine zweibändige Festschrift: *Symbolae Joachimicae* (zusammen 636 S.). Die Jubelfeier des vorigen Jahres veranlaßte die Herausgabe neuer Beiträge in bescheidenerem Umfang. Von den Verfassern der erstgenannten Festschrift sind an der vorliegenden nur noch zwei beteiligt, O. Schröder und P. Stengel. Als ein Zeichen der Zeit mag hervorgehoben werden, daß, während 1880 unter 18 Beiträgen 5 lateinische waren, die 10 Beiträge von 1907 sämtlich in deutscher Sprache abgefaßt sind; der Titel des Buches zeugt als einzige Säule von der entschwundenen Latinität.

Bei der Verschiedenartigkeit der behandelten Gegenstände muß ich mich im wesentlichen darauf beschränken, den Inhalt der einzelnen Abhandlungen nach Möglichkeit zu skizzieren.

C. Bardt, Ein verirrter Brief des Cicero an Cornificius (S. 7—21) weist nach, daß *ad fam.* XII 25 aus zwei Briefen besteht: 1) 25,1—2 vom 20. März 43; 2) 25,3—5 vom 26.—29. November 44. Die Untersuchung gibt Gelegenheit, die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Cicero und Oktavian, besonders im Oktober und November 44 eingehend zu behandeln.

O. Schröders Abhandlung über Griechische Zweizeiler (S. 25—45) gipfelt in einer neuen rhythmischen Erklärung des elegischen Distichons. Von Horaz ausgehend zeigt der Verfasser, daß fast alle griechischen Zweizeiler ursprünglich auf Dreiheit gestellt sind; also nicht; *a:a*, sondern: *a:a;b*, d. h. zwei Stollen und Abgesang, wobei *b* bald proodisch, bald mesodisch, bald epodisch ist; nach Metren berechnet (Daktylen- und Jambenpaare sind rhythmisch gleichwertig) meist 1 + 1;3. Beispiel *Hor. epod. 15*:

Nox erat et caelo fulgebat luna sereno ($b = 3$)
inter minora sidera ($a + a = 1 + 1$).

Faßt man nun die daktylische Penthemimeres (*arboribusque comae*) nicht als Dreiheber, sondern als ursprünglichen Vierheber mit Kontraktion oder fester Pause (– ⏑⏑ – ⏑⏑ –⏑), wozu Schröder das Recht aus den Chorliedern des Aischylos ableitet (S. 35—40), so ergibt sich für das elegische Distichon die Struktur 3: (2 + 2) oder *b a a*. Also „stieg in dem ‚Hexameter' des Springquells flüssige Säule nicht, um in dem ‚Pentameter' einfach wieder melodisch herabzufallen, sondern um sich im Steigen als eine Feuersäule zu offenbaren, die dann, plötzlich verwandelt, in zwei leuchtenden Sternen langsam niederschwebte, und, noch in der Höhe, erlosch erst der eine, dann der andere Stern".

Es folgt eine Studie von J. L. Schultze über Das „Evangelium" im ersten Thessalonicherbrief (S. 49—87), die als Muster gewissenhaftester *interpretatio* auch den Philologen fesselt. Das Ergebnis lautet dahin, daß Paulus „unter εὐαγγέλιον inhaltlich nicht nur einzelne erweckliche Heilswahrheiten verstanden wissen will, sondern immer den ganzen Komplex derjenigen Verkündigung, welche zur Begründung des christlichen Heilsstandes notwendig ist . . und daß er seine einzelnen Briefe nur als fragmentarische Ergänzungen einer solchen Verkündigung ansieht, die aber sie selbst bei weitem nicht zu ersetzen vermögen".

P. Stengel Zu den griechischen Sakralaltertümern (S. 91—107) behandelt die Begriffe σπλάγχνα, τόμια und σφάγιον. Das Essen der inneren Teile (σπλάγχνα) des Opfertieres, wie es Homer regelmäßig schildert, muß eine sakrale Bedeutung gehabt haben. Man vermutete in ihnen eine geheimnisvolle Kraft, vielleicht den Gott selber, mit dem man sich durch das Aufessen mystisch zu vereinigen suchte. Ähnliche Gedankengänge hat bekanntlich Dieterich in seiner „Mithrasliturgie" verfolgt. Die bei den Eidopfern häufig erwähnten τόμια sind nach Stengel gleichbedeutend mit den ἔντομα; es sind die Hoden der Opfertiere. So erklärt sich die Tatsache, daß mit einer Ausnahme, die eine besondere Stellung einnimmt (Γ 103), bei Schwuropfern nur männliche Tiere verwendet werden. Sie wurden vor dem Opfer kastriert, und der Schwörende zertrat die τόμια, d. h., da diese als Sitz des Lebens galten, er wünschte sich für den Fall des Meineids den Tod.

Die von K. Fuhr zusammengestellten Rhetorica (S. 111—133) interessieren nur den Spezialisten. Erwähnt sei hier sein Nachweis, daß die unter dem Namen des Dionys von Halikarnaß überlieferte τέχνη jünger sein muß als Hermogenes, von dem sie stark abhängig ist. Zwei späte byzantinische Machwerke über Wort- und Sinnfiguren lassen einen Blick in die Verchristlichung der Schulbücher jener Zeit tun; an die Stelle von Homer und Demosthenes, aus denen bis dahin die Beispiele entnommen wurden, tritt Gregor von Nazianz (S. 126 ff.).

W. Nausesters Beiträge zur Lehre vom Deponens und Passivum (S. 137—168) beruhen auf einem mit großer Selbstverleugnung gesammelten statistischen Material, aus dem sich folgendes ergibt. Die r-Formen des Deponens (Praes. Imperf. Fut. I) sind bei Plautus, Terenz, Virgil, Seneca ungleich häufiger als die des Passivums; bei Catull, Horaz, Petron halten sie sich die Wage; bei Lukrez, Juvenal, Martial und den Prosaikern überwiegt das Passivum. In diesem Befund spiegelt sich der Übergang von der Volkssprache zur Literatursprache. Die Verbindung der passiven r-Formen mit *a* (*ab*) ist bei allen Dichtern, von Plautus bis Martial, überaus selten; etwas häufiger erscheint die Präposition *a* in Verbindung mit dem Part. Perf. Pass.; bei den Prosaikern ist beides ungemein zahlreich. Nausester zieht hieraus den Schluß: die Volkssprache sah in *laudor* nur ein Intransitivum; bei *laudatus* gestattete sie die streng passivische Auffassung, empfand aber den Zusatz *ab aliquo* als unschön; *laudor ab aliquo* ist eine „in den Kreisen der Gebildeten aufgekommene Sprachunart". — M. E. liegt der eigentliche Grund tiefer. Die Volkssprache geht von der Anschauung aus; diese aber haftet am tätigen Subjekt (*verberat*). Ein Leiden wird zunächst in der Vollendung anschaulich (*verberatus est*); hiermit verbindet sich dann die Frage nach dem Ursprung des Leidens (*ab aliquo*). Erst nachträglich, d. h. auf dem Wege abstrakten Denkens, wird diese Ausdrucksweise auf die Tempora der Dauer (= r-Formen) übertragen. So erklärt sich auch φεύγω als sog. Passivum zu διώκω: die Vorstellung des Verfolgens haftet am διώκων; der Verfolgte wird nicht als διωκόμενος, sondern als φεύγων sinnlich wahrgenommen.

R. Schiel handelt von der Anwendung der Kegelschnitte auf physikalische Fragen im Gymnasialunterricht (S. 171—196; mit 12 Textfiguren).

R. Bartels gibt eine Analyse von Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben" (S. 199—214), ohne, wie es scheint, die schöne Abhandlung von A. Döring über den gleichen Gegenstand (Neue Jahrb. f. d. klass. Alt. usw. XVII 1906, 484 ff.) zu kennen.*)

K. Schmalz beschreibt Pleurotomaria Hirasei, Pilsbry, eine Varietät von Pl. Beyrichi, Hilgendorf (S. 217—219; mit 3 Tafeln).

G. Junge hat sich die Frage gestellt: Wann haben die Griechen das Irrationale entdeckt? (S. 223—264; mit 4 Textfiguren). Die Antwort lautet: „Pythagoras hat die Theorie des Irrationalen nicht gefunden; das Irrationale ist wahrscheinlich erst Jahrzehnte nach seinem Tode entdeckt worden. Von wem es entdeckt ist, wird sich wohl nie herausstellen (S. 264)."

---

*) Inzwischen ist die Arbeit von Bartels in erweiteter Form gesondert erschienen und oben S. 110 ff. von P. Goldscheider ausführlich besprochen worden.

Im Anhang gibt O. Schröder eine Übertragung des Hildebrandsliedes in homerische Hexameter; C. Bardt hat Lucrez III 830—1094 (Vom Wesen der Dinge) in paarweise gereimten Blankversen verdeutscht.

Zabern i. E. E. Wendling.

Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Herausgegeben von Privatdozent P. Herre. Leipzig, Quelle u. Meyer. 130 bis 160 Seiten. geh. 1 M., geb. 1,25 M. — Bd. 2. Reckendorf, H.: Mohammed und die Seinen. Bd. 3. Holtzmann, O.: Christus. Bd. 7. Löhr, M.: Volksleben im Lande der Bibel. Bd. 11. König, E.: Die Poesie des alten Testaments. Bd. 16. Baentsch, B.: David und sein Zeitalter.

Die Sammlung „Wissenschaft und Bildung", augenscheinlich ein Parallelunternehmen zu Teubners Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt", „will dem Laien eine belehrende und unterhaltende Lektüre, dem Fachmann eine bequeme Zusammenfassung, dem Gelehrten ein geeignetes Orientierungsmittel sein, der gern zu einer gemeinverständlichen Darstellung greift, um sich in Kürze über ein seiner Forschung fernerliegendes Gebiet zu unterrichten". Es liegt in der Natur der Sache, daß diese drei Aufgaben hier und da sich stoßen, und daß entweder der Gelehrte oder der Laie zu kurz kommt. Indessen kann über die Nützlichkeit solcher Sammlungen kein Streit mehr sein, da der Erfolg, nicht nur der buchhändlerische, allen diesen Unternehmungen günstig ist. Die vorliegenden 5 Bändchen behandeln einzelne Gebiete der Religionsgeschichte. Die Bändchen treten in erfolgreiche Konkurrenz mit den Religionsgeschichtlichen Volksbüchern, die doch mehr in der Richtung eines bestimmten Parteistandpunktes liegen. Das Christusbild Oskar Holtzmanns kann natürlich nicht mehr sein als eins neben andern. Darin liegt der starke Reiz dieses Buches und seiner Schranke. Harnacks neueste Forschungen beweisen, daß wir gerade in der Evangelienkritik von gesicherten Resultaten noch nicht sprechen können. Aber soviel kann von Holtzmanns Christus gesagt werden, daß er neben den vielen modernen Christusbildern eine mögliche Auffassung einheitlich und mit wissenschaftlicher und religiöser Tiefe durchführt. — Reckendorfs Mohammed füllt nun wirklich eine oft gefühlte Lücke aus. Wer sich kurz und sicher über Mohammed orientieren wollte, war bisher in Verlegenheit. Jetzt kann er an der objektiven und feinsinnigen Arbeit Reckendorfs sich schnell und sicher unterrichten. Die wissenschaftlichen Resultate der Arbeit vermag ich nicht nachzuprüfen. Ich kann nur sagen, daß ich aus dem Buch reiche Belehrung geschöpft und es mit wachsender Spannung gelesen habe. — Königs Studie über die Poesie des alten Testaments erfreut durch klare Anordnung und besonnenes Urteil. Da gerade hier die Forschung im Fluß ist, muß man sich vielfach mit einem „wahrscheinlich" begnügen. Aber dem gebildeten Laien wird die Schönheit des alten Testamentes erschlossen, die ihm durch dogmatische Behandlung in der Schule so oft verdeckt geblieben ist. Bei der Lektüre dieses Buches ist es mir wieder besonders deutlich geworden, daß die unbefangene Anerkennung der menschlichen Seite der Bibel wohl Raum schafft für eine vertiefte Anerkennung des religiösen Wertes. Die Formgebung Königs ist nicht immer ganz glücklich. Gut ausgewählte Anmerkungen reizen zur weiteren Forschung auf diesem Gebiet. —

Musterhaft ist Baentsch: David und sein Zeitalter; denn hier kann der Verfasser den Leser an der Forschung selbst teilnehmen lassen, hier kann der Laie lernen, nach welchen Grundsätzen die moderne Forschung aus alten Quellen ein Geschichtsbild rekonstruiert. Mit überraschender Sicherheit entwirrt der Verfasser die verschlungenen Fäden der sich verwirrenden und kreuzenden Überlieferung. Er regt dadurch zu eigenem Urteil an und nimmt für die eigene Lösung keine Unfehlbarkeit in Anspruch, sondern zeigt nur, warum sein Resultat wohl das wahrscheinlichere ist. Aber nicht nur in der methodischen Schulung des Lesers, die mir selten in einem populären Werk so instruktiv erschienen ist, liegt der Wert des Büchleins, sondern auch in dem Wert des Geschichtsbildes, in dem auf reizvoll gemaltem Hintergrund sich das Porträt eines der größten Männer der Vergangenheit abhebt und mit frappierender Lebenswahrheit zu uns spricht. — Während Baentsch aus uralten Quellen ein Lebensbild erschließt, geht Löhr den umgekehrten Weg: aus einer reizvollen Darstellung des modernen Palästina schimmert das Bild des alten Palästina hindurch. Man wird im heiligen Lande durch dieses Buch heimisch. Es behandelt: Land und Leute, das häusliche Leben, Stellung und Leben des Weibes, das Landleben, das Geschäftsleben, das geistige Leben, Jerusalem einst und jetzt. Bei dem in christlichen und jüdischen Kreisen neuerwachten Interesse für das heilige Land darf das Büchlein, das überall auf ernsthaften Studien ruht und doch so interessant plaudert, auf dankbare Leser rechnen. Der Schmuck durch stimmungsvolle Bilder sei noch hervorgehoben.

Pleschen. H. Richert.

Schwamborn, Gregor, Kirchengeschichte in Quellen und Texten. I. Teil Altertum und Mittelalter. In deutscher Übersetzung herausgegeben. Verlag von L. Rutz. Neuss 1908. 147 S. 8°. kart. 1,80 M.

Im engsten Anschluß an das in der „Monatschrift" 1908 S. 199—201 besprochene Lehrbuch der Kirchengeschichte und unter völliger Übernahme der Disposition dieses Buches verfaßte Dr. theol. Gregor Schwamborn ein ganz neues, aber durchaus nützliches Buch über die Kirchengeschichte. Schwamborn war in den Religionslehrerkreisen längst durch Herausgabe mehrerer Quellenwerke über einzelne kirchengeschichtliche Stoffe bekannt, und mit Erwartung durfte man der Vollendung des von ihm angekündigten größeren Werkes entgegensehen. Der erste Teil dieses Werkes liegt nun in einer ebenso reichhaltigen wie praktischen und billigen, dabei gut ausgestatteten Ausgabe vor.

Der Anschluß an die Disposition eines als gut erkannten Schullehrbuches war sehr zweckmäßig; dadurch ist für viele Benutzer der Gebrauch des Buches bedeutend erleichtert; aber auch an der Hand eines andern kirchengeschichtlichen Grundrisses oder Lehrbuches wird man mit der Stoffanordnung Schwamborns gut auskommen können.

Das Wichtigste für ein Werk ähnlicher Art ist die Auswahl des Stoffes. Schwerlich werden alle Benutzer des Buches mit der Art und dem Umfang der behandelten Partien ganz einverstanden sein; jeder wird nach dem Maße seiner persönlichen Bevorzugung einzelner Partien, oder nach dem Grade seiner Spezialkenntnisse auf einzelnen Gebieten hier mehr oder minder, hier dieses statt jenes

wünschen. Es wird Lebensarbeit des Verfassers bleiben, hier fortwährend zu prüfen, zu sichten, zu kürzen, zu erweitern. Hier und da läßt sich auch an der Unterordnung unter die Haupttitel noch manches bessern; z. B. § 61 „Wissenschaft und religiöses Leben". Hervorzuheben ist jedoch, daß die Stellen und Texte mit Sorgfalt geprüft und mit Verständnis und kritischem Geiste dem Ganzen eingefügt sind. Mit Recht hat der Verfasser die kritischen Noten auf das Allernotwendigste beschränkt.

Dem Buche darf ein glänzender Erfolg geweissagt werden. Möge der fleißige Verfasser den zweiten Teil bald folgen lassen.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Berger, A. E., Die Kulturaufgaben der Reformation. Einleitung in eine Lutherbiographie. Zweite, durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin 1908. E. Hofmann & Co. XI u. 483 S. 6 M.

Der Verfasser, dem wir die ausgezeichnete kulturgeschichtliche Darstellung Luthers in der Sammlung „Geisteshelden" verdanken, deren wichtigsten Schlußband er uns endlich für 1909 verspricht, hatte das vorliegende Werk ursprünglich als das erste Buch seiner Lutherbiographie gedacht. Der Stoff erforderte jedoch die Darstellung in einem besonderen Werk, das aber nach des Verfassers Wunsch als eine Einleitung zu einem kulturgeschichtlichen Lebensbilde Luthers aufgefaßt werden sollte. Die neue Auflage bringt als wesentlichste Änderung Anmerkungen und literarische Nachweise, die so angelegt sind, daß das Buch „zur Einführung in das Studium der mittelalterlichen Kulturgeschichte benutzt werden kann". Die Menge der verarbeiteten Stoffe ist in der Tat staunenswert. Die kulturgeschichtliche Betrachtungsweise muß alle Gebiete der geistigen und materiellen Kultur durchforschen; Weltgeschichte und Literaturgeschichte, Philosophie und Rechtsgeschichte, Wirtschaftswesen und Dogmengeschichte, kurz das gesamte Leben eines Zeitalters in allen seinen Äußerungen muß berücksichtigt werden. Die literarischen Nachweise, die 100 Seiten umfassen, geben Kunde von der geleisteten Arbeit. Ich habe einzelne Gebiete, die mir vertraut sind, auf die Vollständigkeit nachgeprüft und habe alles Wesentliche mit sorgfältiger Kritik gesichtet gefunden, auf den andern Gebieten meine bibliographischen Kenntnisse wesentlich bereichert. Diese Anmerkungen sind für jeden Forschenden eine unerschöpfliche Quelle wissenschaftlicher Anregung. Der so gegebene Rohstoff ist nun im darstellenden Teil mit Künstlerhand architektonisch aufgebaut, so daß die stoffliche Schwere völlig überwunden erscheint. Durch vier Entwicklungsreihen sind die mittelalterlichen Kulturideale überwunden, durch die Ausbildung des Nationalbewußtseins, durch den Sieg einer Laienkultur, durch den Durchbruch einer individualistischen Weltanschauung, die die mittelalterliche Wissenschaft zersetzt und in humanistischen Individualismus sich auswirkt, und schließlich durch die Laienreligion. Es ist selbstverständlich, daß die Entwicklungslinien der geistigen und besonders der religiösen Kultur stärker betont sind als die der materiellen. Aber aufs ganze gesehen, wird die mittelalterliche Kultur in diesem Buche so tief, so reich, so klar dargestellt, daß ich diesem Buche nichts an die Seite zu setzen weiß, weil es jede Darstellung einer Sonderdisziplin aufs glücklichste ergänzt, weil es dabei

jedem gebildeten Laien nicht nur verständlich wird, sondern auch starke ethische Impulse gibt und zu geschichtlicher Besonnenheit erzieht. Harnack hat kürzlich das bemerkenswerte Wort gesprochen, daß der kirchengeschichtliche Unterricht auf den höheren Schulen kein anderes Ziel sich stecken dürfe „als ein wirkliches, fundamentiertes Verständnis des heutigen Katholizismus und Protestantismus zu gewinnen nnd es durch Vorführung einiger großer kirchlicher Persönlichkeiten zu beleben". Für ein wirkliches, fundamentiertes Verständnis des im Mittelalter wurzelnden Katholizismus und des aus ihm mit Notwendigkeit herauswachsenden Protestantismus ist unser Buch zweifellos ein ganz hervorragendes Hilfsmittel.

Pleschen. Hans Richert.

Hebbel, Friedrich, Sämtliche Werke. Historisch.-kritisch. Ausgabe, besorgt von Richard Maria Werner. III. Abteilung: Briefe 8 Bände. Berlin 1904—07. Behrs. Verlag. Bd. I: VIII und 414 S. — Bd: II. VIII und 370 S. — Bd. III: VII und 355 S. — Bd. IV: X und 425 S. — Bd. V: X und 370 S. — Bd. VI: X und 366 S. — Bd. VII: XII und 415 S. — Bd. VIII: VIII und 294 S. Jeder Band 3 M., geb. 4 M.

Im Jahrgang III (1904) S. 429 dieser Monatschrift sind Hebbels sämtliche Werke, zwölf Bände, nebst vier Bänden Tagebücher eingehend besprochen. Nunmehr liegen auch die Briefe Hebbels vor. Die Anzahl der Bände, die ursprünglich sieben betragen sollte, hat sich auf acht erhöht. Band I umfaßt die Jahre 1829—39 und enthält die Briefe aus Wesselburen, Hamburg, Heidelberg und München; Band II. 1839—1843 aus Hamburg, Koppenhagen, Hamburg und Paris; Band III 1844—1846 aus Paris, Rom, Neapel, Rom und Wien; Band IV. 1847—1852 aus Wien, Berlin, Wien, München; Band V. 1852—1856 aus Wien, Marienbad, Wien, Gmunden, Wien; Band VI 1857—1860 aus Wien, Gmunden, Weimar, Gmunden, Wien, Paris, Wien; Band VII. 1861—1863 aus Wien, Weimar, Gmunden, Norddeutschland, Wien, Baden, Gmunden, Wilhelmsthal, Wien, Gmunden, Baden und Wien; Band VIII. 1832—1862 Nachträge, Zusätze, Berichtigungen und Ergänzungen; Bemerkungen über unzugängliche und verlorene Briefe und ein umfangreiches Register I über Hebbels Leben und Wirken und II. ein Namen- und Sachregister, das den köstlichen Schatz erst ganz erschließt und nutzbar macht. — Schon in der ersten Besprechung vom Jahre 1904 war bemerkt, daß Hebbel an tiefen Gedanken reich war, aber an Kunst in Prosa zu stilisieren arm, besonders wenn es schriftliche Fixierung galt, während das gesprochene Wort bei Hebbel leichteren Fluß hatte. Seine Zaghaftigkeit beengte ihn vielfach beim Schreiben; diese trat in mündlicher Rede mehr zurück. Er wurde ängstlich, wenn er das, was er schrieb, der Öffentlichkeit übergeben sollte. Briefe aber sind zunächst nicht für die Öffentlichkeit und deshalb tritt die Ängstlichkeit in ihnen zurück. Und ging schon in den Tagebüchern die Fassung glatter von statten, so war das noch mehr in den Briefen der Fall. Bürgers Wort trifft bei wenigen so zu wie bei Hebbel:

Briefe leben, atmen warm und sagen
Mutig, was das bange Herz gebeut.
Was die Lippen kaum zu stammeln wagen,
Das gestehn sie ohne Schüchternheit.

Hebbel entstammt einem harten Volksstamm, in seinem Vaterhaus verlebte er eine harte Zeit; seine Kindheit war hart und knorrig; das Schicksal, das über den jungen Jahren Hebbels waltete, war nicht minder hart. Das prägte sich seinem Wesen auf. Wie oft hat er an diesem Dasein verzweifelt; wie oft mit dem Gedanken an Selbstmord gespielt; aber doch flüchtet oder stiehlt er sich nicht fort aus dieser Welt wie ein feiger Kämpfer, sondern er zwingt sich mit und in ihr zu leben; er zwingt sich zum Kampfe, den er immer von neuen wieder aufnimmt. Die Briefe bilden ein sprechendes Zeugnis dieses mannhaften Kampfes; schon mit den Flegeljahren in Wesselburen beginnen sie und tragen geradezu einen gespreizten und selbstgefälligen Ton, der offenbar der zwiespältigen Lage entspringt, in welcher sich Hebbel, in dem schon Künstlerstolz sich regt, als sklavischer Diener des Kirchspielvogtes Mohr befand. Vor allem sind alle Briefe Hebbels stimmungsvoll. Er sagt einmal in einem Brief (II,114) an Elise Lensing: „Ich brauche zu allem Stimmung, zu einem Brief, zu einer Notiz, ich habe Tage, ja Wochen, wo ich nicht im Stande bin, eine Zeile zu schreiben". Diese Stimmung gibt vielfach die seltsamsten Farben ab. Wenn er in seinen Tagebüchern Verzweiflungsausbrüche niedergeschrieben hat, so kommen in fast gleichzeitigen Briefen Ausdrücke der Selbstgefälligkeit, mit welcher er von seinen Erfolgen spricht. Günstige Aussprüche, die andere über ihn tun, freundliche Bemerkungen, die über ihn fallen, sammelt er sorgsam, um auf diesem Untergrund rosig gefärbte Zukunftsbilder zu zeichnen, die er an Kirchenspielschreiber Voß in Wesselburen und Charlotte Rousseau sendet. In den Heidelberger Briefen mischen sich auch landschaftliche Stimmungsbilder ein und von da ab spielt die Natur häufiger in seinen Briefen und bei seinen Dichtungen mit. Dazwischen wieder spiegelt sich in den Briefen der grimme Humor, mit dem der Dichter, der Zeit seines Lebens unter den traurigen Folgen seiner gedrückten Jugend gelitten, sich über sich selbst unbarmherzig lustig macht, wenn er gesellschaftlichen Formen nicht voll genügt, wo er doch jede Bangigkeit verlor, wenn er Auge in Auge anderen Menschen im Gespräch gegenüberstand. Aber dieser Grimm geht tiefer und der Gram dazu, wenn Hebbel immer wieder schwankt zwischen Selbstanklagen über sein zwiespältiges Wesen, Trostgründen, Erinnerungen und Entschlüssen, die sich immer von neuem kreuzen und bekämpfen. Ergreift uns bei diesem martervollen Schwanken innigstes Mitleid, so freuen wir uns, wenn wir Fortschritte von Hebbels Selbstentwicklung beobachten und miterleben, wie in den drei Jahren des Heidelberger und Münchener Aufenthaltes allmählich sein Schwanken und Zagen sich verliert und er eine geschlossene Persönlichkeit mit festem Urteil nach Hamburg zurückbringt und wie er dieses Ergebnis in einem Briefe aus München in den zwei Worten: „Selbständigkeit und Unabhängigkeit" vorausverkündet.

Solche Ausblicke und Erlebnisse, die dann auf sein ferneres Leben wirken, finden wir häufiger in seinen Briefen, als in seinen Tagebüchern, die mehr anschaulichen Charakter tragen. Deshalb sind dann auch die Briefe lebensvoller, dramatischer und aktueller als die Tagebücher, besonders auch, wenn sie in die literaturhistorischen Verhältnisse des Tages, z. B. in die Beurteilung des jungen Deutschland, besonders Gutzkows und Laubes, mit scharfen Worten eingreifen. Und seiner Weltanschauung verleihen sie an den Stellen einen großartigen Aus-

druck, wo sie zu ganzen Abhandlungen lebensvoll anschwellen. Also eine treffliche Lektüre. Vielleicht läßt sich eine geschickte Auswahl auch für die Schüler der oberen Klassen und für weitere Kreise aus dem Reichtum der acht Bände aussondern, ähnlich wie das mit den Tagebüchern geschehen ist in dem geschmackvollen Buch:

Durch Irren zum Glück. Tagebuchblätter von Friedrich Hebbel. Berlin 1907. Behrs Verlag. VIII u. 405 S. 2 M.

Diese Auswahl hat — ein schönes Bild des Zusammenwirkens von Autor und Verleger — der Besitzer des Behrschen Verlages, Walter Bloch, veranstaltet, um eins der bedeutsamsten und ergreifendsten menschlichen Dokumente der weitesten Allgemeinheit zugänglich zu machen. Diese Tagebücher geben ja, wie der Herausgeber mit Recht bemerkt, neben der Fülle von Aussprüchen voll tiefer Lebensweisheit eine fast fortlaufende Selbstbiographie in persönlichen Geständnissen. Die Auswahl enthält alle bedeutsamen Äußerungen Hebbels über seinen äußeren und inneren Entwicklungsgang, über Entstehung und Bedeutung seiner Werke, über seine Auffassung von Kunst und Künstler. Wir sehen ihn mit gewaltiger Kraft sich durchkämpfen „durch Irren zum Glück". Das Ergebnis spricht er selber aus in den Versen:

„Götter, öffnet die Hände nicht mehr, ich würde erschrecken,
Denn ihr gabt mir genug, hebt sie nur schirmend hervor!"

Die Tagebücher sind in der Tat das, wozu Hebbel sie machen wollte: „Es soll ein Notenbuch meines Herzen sein, und diejenigen Töne, welche mein Herz angibt, getreu, zu meiner Erbauung in künftigen Zeiten, aufbewahren." Nicht nur ein Erbauungsbuch für den Verfasser, sondern für alle, die Sinn dafür haben, wie er die Phrase haßt und in die tiefsten Geheimnisse des Menschenherzens mit heiligem und unerbittlichem Ernst einzudringen versucht.

Im Zusammenhang mit der Besprechung der großen Briefausgabe und der Auswahl der Tagebuchblätter sei noch eine ältere Schuld gelöscht mit dem Hinweis auf

Werner, Richard Maria, Hebbel, ein Lebensbild. Mit Bildnis und Handschrift. Berlin 1905. Ernst Hoffmann & Co. VII u. 383 S. 4,80 M.

Werner hat sich seine Aufgabe nicht leicht gemacht. Er hat versucht, die doch zweifellos durch ihre scheinbare Zerrissenheit schwer zu ergründende Natur Hebbels in ihrem Werden und Wirken so zu erforschen und darzustellen, daß sie in der Einheit ihres Werdens uns aufgedeckt wird; nicht das anekdotisch Vereinzelte, sondern der innere Zusammenhang ist Werner die Hauptsache; nicht ein Lebensrepertorium, eine Art Kalender, sondern eine Biographie wollte er schaffen. Und man kann sagen, daß ihm das gelungen ist, besonders deshalb, weil er bei den Anfängen Hebbels, bei seiner Werdezeit länger verweilte, als bei den mehr abgeschlossenen Mannesjahren. Denn die Wander- und Werdezeit umfaßt die stärkere Hälfte des Buches und man erkennt in ihr die Wahrheit dessen, was Hebbel einmal von sich gesagt hat: „Wenn sich mein Leben von Jugend an nur ein klein wenig anders gestaltet hätte, nur ein klein wenig, wie anders würden die

Resultate ausgefallen sein!" Erfrischend wirkt nun an dieser Biographie, daß wir nicht mit Zitaten überbürdet und ermüdet werden, daß wir vielmehr beständig angeregt werden, den Genuß der Werke, der Briefe und Tagebuchblätter an der Quelle selbst zu suchen; ebenso wie wir auch nicht durch die Monographie der einzelnen Werke aufgehalten werden, die wir in der großen Wernerschen Ausgabe gründlicher studieren können. — Und gleich erfrischend wirkt es, daß der Biograph sich Hebbels Wort, daß Biographien keine Rezensionen sein sollen, und daß darum die Liebe sie schreiben müsse, zum Grundsatz gemacht hat oder vielmehr diese Liebe von Jugend auf durch enge Beziehung zu Hebbel gepflegt hat. So ist er denn auch befähigt, mit feinem Sinne, ohne blind für die Schwächen seines Helden zu sein, ein anderes schönes Hebbelsches Wort mit seiner Biographie zu verwirklichen, das also lautet: „Die Wurzel muß aufgebrochen werden, denn die Erde verhüllt sie in ihrem Schoß; die Frucht glänzt im Sonnenschein." An die Wurzel gräbt Werner überall mit zarter Hand und nirgendwo verletzt er die feinen Wurzelfasern, mit denen Hebbels Natur reiche Nahrung aus der Tiefe der Erde zieht, mit der er innig verwachsen und von der er sich immer wieder nach Sonne und Sonnenschein sehnte.

Schapire-Neurath, Anna, Friedrich Hebbel. Mit einem Bildnis Hebbels. Leipzig 1909. B. G. Teubner. II u. 135 S. 1 M., geb. 1,25 M. (Aus Natur und Geisteswelt. Samml. wissenschaftl.-gemeinverständlicher Darstellungen, 238. Bdch.)

Für die Beurteilung von Dichter und Dichterwerken im allgemeinen und insbesondere Hebbels erscheint der Verfasserin die Frage ausschlaggebend: sind Vorgänge, Menschen und Form einheitlich? Und ihre Antwort lautet dahin, daß die ästhetische Erörterung von Hebbels Werken nicht immer leicht, die Verhältnisse oft ungewohnt und die Psychologie uns fremdartig erscheint und daß wir mitunter sogar einen Widerspruch in uns bekämpfen müssen. Eine einheitliche Idee verknüpft nach Meinung der Verfasserin Hebbels Dichterwerke nicht, wenn auch mitunter Personen und Probleme seiner Dramen eine große Verwandtschaft aufweisen. Hebbels Werke, so meint sie, entstanden hintereinander, wie sich dem Dichter Menschen und Dinge nach und nach aufgedeckt und zur Gestaltung gereizt hätten. Den einheitlichen Hebbel findet sie erst, wenn sie von seinen Werken zu seinen Anschauungen übergeht. Daher betrachtet sie zuerst den Menschen, also Hebbels Leben; dann den Dichter und seine Werke und schließlich den Denker und seine Weltanschauung. So wickeln sich denn drei parallele Linien vor uns ab, die zwar durch die Einheit der Persönlichkeit verknüpft sind, deren Verbindung aber so enge ist, daß sie sich in jedem gegebenen Falle mit Bestimmtheit aufdecken ließ; es wird der Versuch gemacht, dem Leser Hebbel von all diesen drei Seiten näher zu bringen, ohne künstlich Zusammenhänge zu konstruieren, wo wir selbst sie nicht zu sehen vermögen.

Das Büchlein wird also nach seiner ganzen Anlage demjenigen, der zuerst an die Hebbellektüre herantritt, eine Art von Elementarkatechismus zur Einführung in die nicht leichte Lektüre bilden. Je weiter der Leser dann aber kommt, je mehr er sich von Werner führen läßt, vor allem von seinen trefflichen Einleitungen, die in die einzelnen Werke einführen, um so mehr werden sich die parallelen

Linien zu ineinander greifenden Wellenlinien verwandeln, die schließlich eine einzige Bahn laufen, auf welcher Mensch, Dichter und Denker als einheitliche Gestalt uns erscheint. Zu diesem Prozeß wird wesentlich noch beitragen die Vertiefung in eine wertvolle Hebbelstudie, die an letzter Stelle besprochen sein mag:

Krumm, Johannes, Die Tragödie Hebbels. Ihre Stellung und Bedeutung in der Entwicklung des Dramas. Berlin 1908. B. Behrs Verlag. II u. 124 S. 2,50 M. (Hebbel-Forschungen. Herausgegeben von R. M. Werner u. W. Bloch-Wunschmann III).

Die Studie, die ursprünglich für einen weiteren Kreis bestimmt war und deshalb einen populären Zug an sich trägt, der ihr aber nicht schlecht steht, sucht die Antwort auf die Frage nach der entwicklungsgeschichtlichen Stellung und Bedeutung der Tragödie Hebbels. Sie geht dabei aus von einem Worte Hebbels (Briefe IV, S. 207) mit Beziehung auf Herodes und Mariamne: „Dabei habe ich mir die Aufgabe gestellt, die Form möglichst zu vereinfachen und die größten historischen Massen sowohl, die die Faktoren des psychologischen Prozesses bilden, als auch das Detail der Nebenpersonen und der Situationen in den Hintergrund zu drängen, da ich überzeugt bin, daß aus dem Stil der Griechen und dem Shakespeares durchaus ein Mittleres gewonnen werden muß." Krummes Meinung nach paßt das, was hier zunächst nur auf die Form bezogen und als Ziel aufgestellt ist, ebenso auf das Wesen der Tragödie Hebbels und ist von ihm nicht nur erstrebt, sondern auch erreicht worden. Denn diese Tragödie stellt sich in der Tat als ein Mittleres dar zwischen der Tragödie der Alten und der Shakespeares. Zunächst sucht nun Krumm eine allgemeine, möglichst auf der Basis der konkreten Kunst ruhende Verständigung zu gewinnen über das Wesen der früheren Formen der Tragödie, des klassisch-antiken und des klassisch-modernen Dramas. Er bespricht in einem ersten Kapitel die These des antik-klassischen und die Antithese des modern-klassischen Dramas von Äschylus Agamemnon ausgehend über Sophokles Ödipus und Antigone, die Schicksalstragödie, das moderne Drama bei Euripides, die dramatische Anschauung bei Shakespeare (Macbeth und Othello), das deutsche Drama bei Lessing, Goethe und Schillers Wallenstein und Braut von Messina, Kleist und Grillparzer (Jüdin von Toledo) bis an die Schwelle Hebbelscher Dichtung gelangend, über der wir, in Beziehung auf die Schicksalstragödie, Hebbels Wort als Richtlinie finden, daß die Unklarheit des Wallenstein nach dieser Richtung hin das ganze Irrwisch- und Nachtfeuerwerk der Schicksal- und Ahnungstragödien entzündet habe. Hebbel hält daran fest, daß der Charakter ganz allein die Basis des dramatischen Schicksals bilden müsse. Das Schicksal entsteigt bei ihm einzig der menschlichen Brust. In einem zweiten Kapitel behandelt Krumm in diesem Sinne die Synthese der Tragödie Hebbels, um in zwei weiteren Kapiteln die philosophische und die ästhetische Bedeutung der Tragödie Hebbels darzulegen. Wie das geschieht, kann eine kurze Rezension nicht wiedergeben. Nur das sei gesagt: Krumm erschließt das Verständnis Hebbels in klaren Erörterungen weiteren Kreisen, er stellt als zweifelloses Ergebnis hin, daß Hebbel an Tiefe und Geschlossenheit der Kunstauffassung, an Gewissenhaftigkeit und Reinheit des künstlerischen Strebens nicht leicht einer gleichkommt, daß er als künstlerische Persönlichkeit

vollberechtigt neben unsere Klassiker treten kann und daß kein Mißverstehen und kein Verdrehen der künstlerischen Absichten Hebbels an dieser Tatsache etwas ändern kann.

Berlin. A. Matthias.

Schäfer, Alb., Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Hannover und Berlin 1907. Karl Meyer (Gustav Prior). VIII u. 270 S. 3 M., geb. 4 M.

Das Buch soll als Lese-, Lehr- und Nachschlagebuch benutzt werden und ist für die erwachsene Jugend bestimmt. Der Titel ist etwas irreführend; denn der Verfasser beschäftigt sich der Hauptsache nach nur mit den griechischen Mythen und Sagen. Diese werden nicht einfach nacherzählt, sondern die alten Schriftsteller kommen selbst zu Wort. Es ist ein Quellenbuch. Der Inhalt ist sehr reichhaltig und legt rühmliches Zeugnis ab von der umfangreichen Belesenheit und dem gediegenen Wissen des Verfassers.

Den ersten großen Abschnitt bildet ein Gang über den „klassischen Boden" Altgriechenlands. Hier würde ich mich viel mehr beschränkt haben. Da das Buch für solche bestimmt ist, welche „die griechische Sprache oder auch beide alten Sprachen nicht kennen", so muß die Fülle der Namen verwirren und abschrecken: Epirus und Ambrakia, Molosser und Pelasger, Phthiotis und Pelasgiotis, Pindus und Othrys, Akarnanen und Lokrer, Pentelikon und Hymettus, Dekelea und Amyklä, Erymanthus und Kyllene etc. etc. Wozu?

Das Buch erhebt Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Da wäre es doch wohl nötig gewesen, auf die Entwicklung, den Ursprung, das Wachsen und Wandeln der Mythen und Sagen einzugehen; denn die Mythen und Sagen haben ihre Geschichte. Ich würde z. B. die Herakles-Sage in folgender Weise behandeln: Im Vordergrund stehen die berühmten zwölf Arbeiten, dazu die thebanischen und ätolischen Sagen. Mit der Erweiterung des geographischen Horizontes der Griechen wächst die Zahl der Taten, nehmen die Abenteuerfahrten eine immer größere Ausdehnung an. Später erfolgt eine innere Umgestaltung der Sage: die Philosophie bemächtigt sich des Stoffes; der Sophist Prodikus dichtet im 5. Jahrhundert die schöne Geschichte von „Herakles am Scheidewege". Mit großer dichterischer Freiheit formt Euripides in seiner Tragödie „Herakles" den Stoff um: einerseits zeigt er uns den größten Menschen Griechenlands in seiner Schwäche; anderseits veranlaßt ihn sein athenischer Patriotismus dazu, Theseus als Retter auftreten zu lassen.*)

Eine „Einführung in die Kulturwelt" müßte es sich zur Aufgabe machen, zu zeigen, wie die Griechen, der eigenen Kulturstufe entsprechend, ihre Vorstellungen von den Göttern und Heroen fortwährend umgewandelt haben. Statt dessen gibt uns der Verfasser ein buntes Mosaik aus Quellen, die um 1000 Jahre auseinanderliegen. Daraus wird eine Art Lebensbeschreibung zusammengestellt; die schönste und herrlichste Dichtung, die wir über Herakles besitzen, die Tragödie des Euripides, wird ganz unerwähnt gelassen; auch die Tragödie Alkestis.

*) Vgl. Heinrich Wolf, Einführung in die Sagenwelt der griechischen Tragiker. Leipzig, Bredt. 1902.

In dem „Quellenbuch" spielen meiner Ansicht nach Diodor, Pausanias, Plutarch, Hygin, Appollodor eine viel zu große Rolle. Doch will ich rühmend hervorheben, daß viele herrliche Stellen aus Homer, Hesiod, Pindar, Äschylos, Sophokles, Euripides, Vergil und Ovid in trefflicher Übersetzung wiedergegeben sind.

Wagner und v. **Kobilinski,** Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer, für den Schulgebrauch zusammengestellt. Dritte verbesserte Auflage von Wagner. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 192 S. 3,20 M. Mit einem Sonderheft, enthaltend 24 Bildertafeln und Pläne von Rom und Athen.

Daß dieses Buch in dritter Auflage erscheint, ist ohne Zweifel eine große Empfehlung. Es soll ein Lehrmittel, ein Leitfaden sein, um die sachliche Erklärung der Schriften des Altertums zu fördern und die Schüler in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer einzuführen. Alles, was zum öffentlichen und privaten Leben der Griechen und Römer gehört, wird in allen seinen Teilen besprochen: Staatsaltertümer, Gerichts-, Kriegs- und Religionswesen; Haus und Hausrat, Kleidung, Ehe, Erziehung der Kinder, das tägliche Leben, Bestattung; dazu Athen, Olympia, Rom. Die Verfasser sind der Meinung, daß dieser Leitfaden in der Hand jedes Schülers sein müsse. Es heißt im Vorwort: „Mag man nun die wichtigsten Abschnitte systematisch durchnehmen oder die Kapitel für die jeweilige Lektüre auswählen wollen, immer ist für den Lehrer, wie für den Schüler die Aufgabe wesentlich erleichtert, wenn als Stützpunkt dieser Belehrung ein Hilfsbuch gebraucht werden kann, das dann freilich in der Hand jedes Schülers sein muß."

Das Buch enthält eine Fülle von vortrefflichem Material; soviel ich sehe, fehlt nichts von den sogenannten Realien. Aber gerade dieses Streben nach Vollständigkeit erscheint mir hochbedenklich. Wenn ein derartiger Wert auf die „Realien" gelegt wird, so entsteht die große Gefahr, daß die Schüler nicht in „das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer" eingeführt, sondern durch Kleinigkeitskrämerei davon abgelenkt werden. Wenn nun gar im Abiturientenexamen über Beamte, Finanzen, Münzen, Maße und Gewichte, Waffen, gottesdienstliche Handlungen, Hausrat, Kleidung, Mahlzeiten etc. geprüft wird, so führt das zum Einpauken von Dingen, die doch wahrhaftig nicht die Hauptsache sind.

Unter „Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer" verstehe ich etwas ganz anderes. Vor allem dürfen die Schüler nicht den Eindruck haben, als ob auf irgendeinem Gebiet des öffentlichen und privaten Lebens dauernde Einrichtungen bestanden hätten; vielmehr ist alles in beständigem Werden.

Die historische Entwicklung ist überall die Hauptsache. Da haben wir die verschiedensten Staatsformen; hierbei ist der Gegensatz zu besprechen zwischen Orient und Okzident, zwischen Sparta und Athen, zwischen Griechenland und Rom. Bei den Griechen entwickelt sich die Freiheit: sie führte zur höchsten Höhe der Kultur; ihre Entartung war schuld am Untergang. Zwischen Sparta und Athen entstand eine immer größere Kluft; ganz verschiedene Bildungsideale; hier Entartung zu der engherzigsten Oligarchie, dort zu einer Ochlokratie; die verschiedenen Wirkungen der athenischen und der spartanischen Hegemonie. Verhängnisvoll

wurde, daß die griechisch-römische Welt nicht fähig war, aus den Formen des Stadtstaates herauszukommen.

In der Religion ist nichts Fertiges, Dauerndes, sondern fortwährend Werdendes. Die Griechen steigen von der niedrigsten Stufe bis zu bedeutenden Höhen religiösen Denkens und Empfindens; die Entwicklung geht von unten nach oben. Bei den Römern geht das Wachsen in die Breite; ihre Religion wächst mit dem Staat.

Bei der Zeitrechnung ist der Widerstreit zwischen Mond- und Sonnenjahr zu betonen: nicht Mangel an astronomischen Kenntnissen, sondern Rücksicht auf den Kultus hat die Einführung des Sonnenjahres so lange gehindert. Ist es nicht heute noch ebenso?

Über den antiken Kommunismus und Sozialismus muß gesprochen werden, über die Entstehung des „vierten" Standes.

„Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer": Hauptsache muß doch immer das Erwachen des wissenschaftlichen Denkens bleiben, die gewaltigen Fortschritte auf allen Gebieten. Und neben der Wissenschaft die Kunst! Aber auch hier gilt es, weise Beschränkung zu üben. Das Streben nach Vollständigkeit ist auch den Bildertafeln schädlich gewesen. Wir müssen zufrieden sein, wenn unsere Abiturienten etwas von dem Besten kennen; wenn sie eine Vorstellung von der Akropolis, von Olympia, Pergamum und dem Forum Romanum haben. Non multa, sed multum.

Chudzinski, Tod und Totenkultus bei den alten Griechen. 44. Heft der Gymnasialbibliothek. Gütersloh 1907. C. Bertelsmann. 83 S. 1 M.

Der Verfasser hat den Stoff in folgender Weise eingeteilt:

1. Der Tod und seine ethische Bedeutung bei den Griechen.
2. Der Zustand der Seele nach dem Tode. Der Hades.
3. Das Schicksal. Der Dämon des Todes. Die unterirdischen Gottheiten. Die Mysterien.
4. Der Tod. Die Bestattung.
5. Totenverehrung. Gräber und Friedhöfe.
6. Der Aberglaube innerhalb des Glaubens an ein jenseitiges Leben.
7. Zusammenhang zwischen der Pflanzenwelt und der Welt der Toten.

In überaus interessanter Weise knüpft Chudzinski an Schillers wundervolle Elegie „Die Götter Griechenlands" und an Lessings Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet haben" an und bemerkt mit Recht, daß wir die Ansichten Schillers und Lessings wesentlich einschränken müssen. Wer das Büchlein liest, empfängt eine Fülle von Anregungen; wir werden mit den mannigfachen Vorstellungen und Gebräuchen bekannt gemacht; der Verfasser führt uns durch die vielen Jahrhunderte bis zum Sieg des Christentums. Mit Recht betont er die religiöse Bewegung des 6. Jahrhunderts v. Chr.; erst seit dieser Zeit kann man von einer Unsterblichkeit der Seele, von Lohn und Strafe nach dem Tode, von einer Erlösungsreligion sprechen.

Das Büchlein kann warm empfohlen werden. Vielleicht hätte bei der Anordnung und Besprechung des umfangreichen Stoffes noch mehr die historische Entwicklung der Gebräuche und Anschauungen in den Vordergrund treten müssen. Totenkultus ist ein Stück Religion, und zwar eins der ältesten Stücke. Er fließt vielfach mit

dem Götterkultus zusammen, weil in den ältesten Zeiten die Götter wesentlich chthonische, unter der Erde wohnende Gewalten sind. Furcht ist in erster Linie die Triebfeder für die Leistungen gegenüber den Toten. Totenorakel, Traumorakel, chthonische Orakel gehören zu den ältesten Stücken der Mantik. Pluton und Plutos sind ursprünglich identisch: „Der Reichtum spendende, unter der Erde wirkende und herrschende Gott."

Den gefallenen Feinden gegenüber ist man nicht von vornherein so milde gewesen, wie es nach dem Büchlein erscheint. Ist ja gerade die Frage der Bestattung gefallener Feinde der Stoff für mehrere Tragödien geworden.

Dietze, Hermann, Griechische Sagen, 1. Band mit 3 Abbildungen. Berlin 1908. Hermann Paetel. X u. 213 S. 8°. geb. 1,75 M.

Dieser erste Band der „Griechischen Sagen" enthält folgende Abschnitte:

1. Weltentstehung und Götterkämpfe.
2. Die Götter.
3. Anfänge der Menschen.
4. Geschlecht des Äolus (Argonautensage).
5. Arkadische Sagen.
6. Ätolische Sagen.
7. Geschlecht des Inachos und Belos (Perseus und Herakles).
8. Thebanische Sagen (Thebanische Urgeschichte und Geschlecht des Ödipus).

Das Buch ist der Hauptsache nach für Quintaner bestimmt; doch sind für reifere Schüler und auch für Lehrer wertvolle Abschnitte über Sagengeschichte und dichterische Quellen hinzugefügt. Die Erzählung ist knapp, gewandt und für die Schüler der unteren Klassen recht angemessen.

Im Vorwort heißt es: „Besonderes Gewicht ist darauf gelegt, durch Vereinigung der einzelnen Geschichten zu größeren Zusammenhängen eine fortlaufende Darstellung zu gewinnen." Darin sehe ich gerade die Schwäche des Buches; die Genealogien der Götter und Heroen sind etwas Sekundäres und können größtenteils fehlen. Die Götter sind ursprünglich einfach da, werden nicht geboren, und man sollte die Schüler damit verschonen, aus welcher von den zahlreichen Verbindungen des Zeus dieser oder jener Gott und Held hervorgegangen ist. Die Geschichte des Herakles würde ich beginnen: „Herakles war ein Sohn des Zeus"; von Elektryon, Sthenelos, Amphitryo, von der Doppelehe der Alkmene, die gleichzeitig einen Sohn von Zeus und von Amphitryo gebärt, braucht gar keine Rede zu sein. Um zu der Geschichte des Jason zu gelangen, haben wir den Stammbaum des Deukalion, die Erzählungen von Keyx und Alkyone, den Kindern der Ino, von Salmoneus und Thyro nicht nötig.

Für eine Neuauflage des Buches würde ich also eine andere Anordnung und vor allem eine sorgfältigere Sichtung des überreichen Stoffes empfehlen. Zahlreiche Geschichten können meiner Ansicht nach fehlen, z. B. Selene und Endymion, Meergott Glaukos, Alpheios und Arethusa, die Taten des Dionysos, viele πάρεργα des Herakles u. a.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Sophokles' Antigone übersetzt von **O. Altendorf.** Frankfurt a. M. 1908. Moritz Diesterweg. Diesterwegs Deutsche Schulausgaben. Band VII. geb. 1 M.

Eine gute und die damit von einem höheren Gesichtspunkte aus treueste Übersetzung soll, nach der eigenen Kennzeichnung Altendorfs, „die Hauptsache treu wiedergeben"; das will besagen, sie soll „im ganzen und in allen kleineren und größeren Unterteilen möglichst den Eindruck, den das Werk auf den kunstverständigen Sprachkenner macht, in der Sprache der Übersetzung wieder hervorrufen".

Die vorliegende Antigoneübersetzung entspricht nach meinem Urteil in bisher nicht erreichtem Maße dieser wohlbegründeten Forderung. Auch hat sie, das kann ich versichern, in gewissem Sinne eine bemerkenswerte Probe daraufhin schon bestanden. Der Verfasser fertigte sie gelegentlich der Dreihundertjahrfeier des Gießener Gymnasiums im Oktober 1907 für eine Schüleraufführung an, und ich darf bestätigen, was er selbst bemerkt: „Die Einprägung des Textes hat sich mit einer Leichtigkeit vollzogen, die die Deklamatoren selbst in Erstaunen setzte." Daraus folgert er aber mit Recht, „daß der vorliegende Text dem Sprachgefühl und der Sprachkenntnis von Schülern und Schülerinnen der obersten Klassen der höheren Lehranstalten, denen das Buch ja zunächst dienen soll, angemessen ist".

Im Dialoge ist der uns vertraute fünffüßige Jambus zur Anwendung gekommen. Eigenartig und anziehend wirkt die Lyrik; die Chorlieder, in einem Versmaß geschrieben, das dem Original in manchen Rhythmen verwandt ist, haben den Endreim erhalten.

Die mit drei anschaulichen Bildern geschmückte Einleitung gibt eine zweckentsprechende Einführung in die Haupttatsachen der Tragödie und des Theaters der Griechen, sowie in das Leben des Sophokles und die Vorgeschichte zur Antigone. Anmerkungen am Schlusse enthalten notwendige oder wünschenswerte Erklärungen inhaltlicher, sagengeschichtlicher, metrischer Natur u. dgl. Eine wohlgelungene Wiedergabe der Lateranischen Statue des Sophokles bildet das Titelbild des schönen Büchleins, das sich auch sonst durch ein gefälliges Äußere auszeichnet.

Es sei gestattet, als kleine Probe den Anfang des berühmtesten Chorliedes mitzuteilen.

„Vieles Gewaltige gibt es auf Erden,
zum Gewaltigsten wachsen und werden
sollte der Mensch auf dem Erdenball.
Er durchquert in des Winters Stürmen,
wenn ihn des Südwinds Wogen umtürmen,
selbst des schäumenden Meeres Schwall."

Gießen. Ludwig Hüter.

Petersen, Eugen, Die Burgtempel der Athenaia. Mit vier Abbildungen. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 147 S. 8°. 4 M.

Als Dörpfeld vor einigen zwanzig Jahren zwischen Parthenon und Erechtheion die Fundamente eines alten Tempels entdeckte, dessen Name Hekatompedon in

einer später gefundenen Inschrift zutage trat, geriet der alte Ruhm des Erechtheions als der ursprünglichen Kultstätte der Burggöttin Athene in Gefahr, nicht sowohl durch die schöne Entdeckung selbst als durch die Hypothese des Entdeckers, das Hekatompedon sei der „alte Tempel" der Göttin, das Erechtheion dagegen lediglich ein Heiligtum des Erechtheus gewesen. Petersen erneuert in seiner scharfsinnigen Untersuchung den gegen Dörpfelds Lehre sofort von ihm erhobenen Widerspruch und führt ihn siegreich durch.

Bei Homer erscheint Athene in fester Kultgemeinschaft mit Erechtheus (B. 546 η 80 — beide Stellen nach Petersen zur pisistratischen Redaktion gehörig); sie geht in sein „Haus"; sie erzieht ihn in ihrem νηός. Herodot scheint neben dem Erechtheion (VIII 55) mit dem ἄδυτον der Göttin (V 72) das Hekatompedon (V 77 VIII 53) zu kennen. Die schon genannte Inschrift unterscheidet das letztere deutlich von dem νεώς, d. h. dem Erechtheion.

Das wichtigste Zeugnis aber findet Petersen in dem „Reliefbild des Urtempels", d. h. einigen zusammengehörigen Bruchstücken eines Porosreliefs von der Akropolis. Trifft seine Rekonstruktion zu, so haben wir uns im Ostgiebel des Hekatompedon folgende Darstellung zu denken: Links ein Tempel, hinter dem (weiter links) in ummauertem Raum ein Ölbaum steht, also: das alte Erechtheion mit dem Kekropion. Am Tempel vorbei bewegt sich nach der Mitte des Giebelfelds zu eine Prozession zum Altar der Göttin. In der Mitte thronen Zeus und Athene, denen von andern Gottheiten (von rechts her) Herakles zugeführt wird; hier ist also die Szene im Olymp. Die beiden Giebelecken werden von zwei Schlangendämonen (Erechtheus und Kekrops) ausgefüllt.

Da das Kekropion, welches im Relief hinter dem Erechtheion liegt, später südlich von diesem genannt wird, so folgert Petersen, daß der Urtempel nach Norden orientiert war, wofür ja heute noch die Nordhalle Zeugnis ablegt. Wie mir scheint, spricht dafür auch folgender Umstand. Wer die Abbildung des Urtempels im Ostgiebel des Hekatompedon beschaute, brauchte nur einige Schritte nach rechts zu machen, um das Bild in Wirklichkeit umgesetzt zu sehen, nämlich die (angenommene) östliche Längswand des Erechtheions mit dem, wie wir wissen, ans Hekatompedon anstoßenden Kekropion. Die Nordfront mit dem Altar war allerdings freie Zutat des Künstlers.

Über den Grundriß des Urtempels ist nichts mehr zu ermitteln. Wir wissen also nicht, in welcher Weise die Cella der Athene mit dem Heiligtum des Erechtheus verbunden war. Im sechsten Jahrhundert beschloß man, unter dem Einfluß der homerischen Dichtung, der Landesgöttin ein würdigeres, ihr ausschließlich gehöriges Gotteshaus zu bauen, das Hekatompedon; man legte es so dicht an den Urtempel heran, daß das Kekropion beide berührte, und richtete es, neuer Weise entsprechend, nach Osten.

Über die ältesten Kultbilder der Athene kann man, wie Petersen selbst sagt (S. 60), nur Vermutungen aufstellen. Vielleicht hatte die Göttin ursprünglich überhaupt kein Bild, weil sie im heiligen Ölbaum gegenwärtig war. Später scheint man ihren Sitz verehrt zu haben, einen Thron oder ein Ruhebett, auf dem man sie unsichtbar sich niederlassend dachte; hierfür spricht nach Petersen der spätere spezifisch attische Gebrauch von ξόανον = Götterbild. Das älteste wirkliche Bild,

ein ξόανον, stellte die Göttin stehend dar, mit den Attributen der homerischen Pallas Athene, an welche die alte „agrarische" Athene immer mehr angeglichen wurde (um 600).

Tief in die Urzeit attischen Glaubens führt das Kapitel über Erechtheus-Poseidon. Ungeahnten Aufschluß gewährt hier die 1902 im Erechtheion gemachte Entdeckung, daß über dem Felsmal, das vom Dreizack des Poseidon herrühren sollte, im Dach der Nordhalle von Anfang an eine Öffnung gelassen war, wie sie in römischen Kultstätten sich über Blitzmalen (bidentalia) findet. Unter Anlehnung an Gedanken Rohdes (in der „Psyche") kommt Petersen nun zu folgendem Ergebnis. Erechtheus, der „Erdaufreißer", ist ursprünglich der vom Himmel kommende Blitz, der in den Felsen einschlägt, der καταιβάτης, der chthonische Zeus. Als Unterirdischer wurde er, in Schlangengestalt gedacht, in dem geheimnisvollen χάσμα verehrt. Ursprünglich identisch mit dem Feuergott Hephaistos, der im homerischen Mythus vom Himmel auf die Erde geschleudert wird, d. h. als Blitz herabfährt, wird er später in der Doppelung Erichthonios zum Sohn des Hephaistos und der Ge = Pandrosos· Beim Eindringen der homerischen Theologie wurde Pandrosos zur jungfräulichen Athene, die Mutter des Erechtheus zu seiner Pflegerin. Erechtheus aber wurde mehr und mehr von Poseidon verdrängt: an die Stelle des vom Blitz geschlagenen χάσμα trat die durch den Dreizack hervorgerufene Salzquelle.

Die beiden letzten Abschnitte des Buches behandeln das neue Erechtheion (um 400) und die Cella der Polias in demselben. Auch hier wird über viele wichtige Punkte neues Licht verbreitet. Hervorgehoben seien die Inschriften, die S. 124 ff. abgedruckt und kommentiert, uns das Bild der Polias und seine nächste Umgebung greifbar vor Augen führen. —

Wer das Glück gehabt hat, unter Petersens Führung die Altertümer Italiens kennen zu lernen, der erinnert sich, daß es kein müheloser Genuß war, seinen Darbietungen zu folgen. Das war kein glatter, ein für allemal fertiger Vortrag; da drängte ein Gedanke den andern, und es gehörte oft die gespannte Aufmerksamkeit dazu, um über den zahlreichen Nebenfragen, denen der Redner nachging, den Faden nicht zu verlieren. Und doch war es von hohem Reiz, den Forscher so recht eigentlich bei seinem geistigen Schaffen zu beobachten und ihm durchs Gestrüpp der Einzeluntersuchung zur lichten Höhe geschichtlicher Erkenntnis zu folgen. So sind denn auch Petersens Schriften keine leichte Lektüre; aber wer sich hindurcharbeitet, findet seine Mühe reichlich belohnt.

Zabern i. E. E. Wendling.

Steinwender, Th., Die Marschordnung des römischen Heeres zur Zeit der Manipularstellung. Danzig 1907. Druck von A. W. Kafemann, G. m. b. H. 42 S. 8°. 0,80 M.

Die Abhandlung umfaßt acht Kapitel. In dem ersten Kapitel schildert der Verfasser den Aufbruch aus dem Lager. Er ergänzt hier den kurzen Bericht des Polybius (VI, 40), der nur die Tatsache erwähnt, daß die Truppen auf ein dreifaches Signal aufbrachen. Die eingefügten Details verraten den genauen Kenner unseres deutschen Exerzierreglements. Wir gewinnen die Überzeugung, daß die Legion auf das zweite Signal auf dem Intervallum antrat (mit Ausnahme der

Velites, die den Wachtdienst besorgten und draußen kampierten), und daß dann auf das dritte Signal der Aufbruch sich in durchaus geordneten Formationen vollzog. Im einzelnen können ja diese Formationen wohl ein wenig anders gewesen sein, als Steinwender darlegt, aber im großen und ganzen wird's schon stimmen. In Kapitel 2: „Der Heereszug" und Kapitel 3: „Breite und Länge der Marschkolonne" unterscheidet der Verfasser nach Polybius den Reisemarsch und die Marschordnung in der Nähe des Feindes. Es wird überzeugend nachgewiesen, daß das römische Heer auf der Reise nicht in Frontformation, sondern in langen Reihen zog (agmen pilatum, von pila = Säule, vgl. Heeressäule), und bezüglich der Marschordnung in der Nähe des Feindes (agmen munitum) weiß Steinwender seine Ansicht über die Gefechtsentwicklung und das Gefechtsexerzieren wenigstens sehr wahrscheinlich zu machen. In Kapitel 4 berechnet Steinwender die Zahl der Zelte, der Packpferde und der Troßknechte. Das Resultat gibt er mit den Worten: „Ein konsularisches Heer von normaler Größe verfügte also, abgesehen von der Begleitmannschaft des Hauptquartiers, den pedites et equites delecti, die sich unserer Schätzung entziehen, über 2250 Zelte nebst der entsprechenden Anzahl von Packpferden und Troßknechten zum Transport." Die „entsprechende" Anzahl bedeutet hier die „gleiche" Anzahl. Für die Zelte wird die Rechnung wohl annähernd stimmen, aber für die Packpferde scheint mir doch die Zahl zu hoch gegriffen. Es dürfte überhaupt wohl ein ganz aussichtsloses Bemühen sein, für diese eine bestimmte Zahl auszurechnen, da wir über das Gewicht der Zelte gar nicht und über den Umfang der großen Bagage (impedimenta) nur unvollständig unterrichtet sind. Das fünfte Kapitel: „Der Auszug in die Schlacht" will mir wenig wichtig erscheinen. Da auch Polybius die Marschordnung, die sich ergab, wenn die Truppen unmittelbar aus dem Lager in die Schlacht rückten, gar nicht erwähnt, so dürfen wir wohl annehmen, daß das Aufexerzieren zum Gefecht in solchem Falle dasselbe gewesen ist, wie das bei dem oben erwähnten agmen munitum. In dem wichtigen Kapitel 6 versucht Steinwender den Begriff des von den römischen Schriftstellern oft erwähnten, aber nirgends beschriebenen agmen quadratum festzustellen. Daß sich von quadrare der Begriff des Rechtecks schlechterdings nicht trennen läßt, ist allgemein anerkannt. Aber Steinwender führt mit Erfolg den Beweis, daß obiges Attribut nicht nur Geltung hat für das gleich zu Anfang in gerader Front gerichtete, die Form eines Rechtecks bildende Heer, sondern daß quadrare auch der terminus technicus war, wenn die ursprüngliche Grundformation, die sich auf dem Vormarsche verschoben hatte, angesichts des Feindes wiederhergestellt wurde unter Aufnahme der Richtung in Reihe und Glied; also agmine quadrato = nach Wiederaufnahme der Richtung. Im siebenten Kapitel ist der Beweis gelungen, daß die Römer den „Gleichschritt" angewandt haben. Allerdings dürfen wir dabei an unsern Parademarsch nicht denken. Im letzten Kapitel werden die Nachrichten über die Leistungen des Legionars als Fußgänger mit gesunder Skepsis einer genauen Nachprüfung unterzogen. Mit Recht wird dabei betont, daß Vegetius bei der Feststellung der Zeit, die das Heer zum Zurücklegen der 20 000 bzw. 24000 passus (Doppelschritte) benötigte, die notwendigen Ruhepausen außer acht gelassen hat. Wir gewinnen die Überzeugung, daß die Marschleistungen unserer Truppen

den Marschleistungen der römischen Legionen nicht nachstehen, sondern daß jene oft sogar noch höher sind als diese. Denn wenn bei den Römern der Grundsatz beobachtet wurde, die Truppen am Tage vor der zu erwartenden Schlacht nach Möglichkeit zu schonen, so leisten unsere Truppen am Vorabende einer Schlacht nicht selten im Marschieren geradezu Übermenschliches, um nur noch rechtzeitig in den Kampf eingreifen zu können. In der modernen Schlacht gibt ja nicht mehr die ungeschwächte Kraft der Truppen allein den Ausschlag, sondern der Erfolg hängt im wesentlichen von der Feuerwirkung ab. Die in den Text eingefügten Skizzen und Abbildungen erleichtern das Verständnis der stets interessanten, an vielen Stellen überzeugenden, scharfsinnigen Ausführungen, für die der Verfasser Anerkennung und Dank verdient.

Paderborn. Herm. Leppermann.

Böninger, Eugen, Von der Heerstraße. Düsseldorf 1908. Schmitz & Olbertz. 96 S. 2,50 M.

Wieder ist die allgemeine Reisezeit angebrochen und wieder ziehen Hunderte und Tausende, begünstigt durch die staatliche Eisenbahnpolitik, in die weite Ferne, um alle die Punkte rasch zu sehen, die nun einmal den Ruf besonderer Großartigkeit genießen und die man deshalb gesehen haben muß. Unsere alles gleich machende Zeit bringt so in gleicher Weise den Gebildeten wie den Ungebildeten, den Erwachsenen wie die Kinder sofort zu dem Größten und Erhabensten von Schweiz und Tirol. Die Fülle der Eindrücke steht aber oft in umgekehrtem Verhältnis zu ihrer Vertiefung und die Ausdehnung der Reisen schädigt nur zu leicht die Fähigkeit, richtig zu beobachten und auch die Reize der Heimat zu erkennen.

An dieses Mißverhältnis dachten wir, als uns die Böningersche Schrift in die Hände kam. Sie zeigte uns, wie viele lehrreiche Betrachtungen sich an das rechte Reisen anknüpfen lassen. Die meisten Touristen geben sich mit dem zufrieden, was Bädeker sagt, dessen Notizen ja ebenso zutreffend wie ausreichend für den Augenblick sind. Zu einem selbständigen Nachdenken drängen sie nicht gerade. Böninger aber bietet noch etwas anderes. Er will anregen zu eigener Beobachtung. Zu diesem Zwecke knüpft er an das Gesehene Betrachtungen buntester Art, wie der Ort sie gerade nahe legt. Den vielgereisten Verfasser, der sich immer jedoch den Blick auch für das Kleine und Einzelne offen gehalten hat und dieses dann zum Anlaß seiner Ausführungen nimmt, führt seine diesmalige Reise von Singen über Konstanz nach Tirol. Namentlich sucht er St. Anton, den Brenner und Bozen auf und kehrt dann über Innsbruck und München in die Heimat zurück. Das ist eine Reise, wie sie jährlich viele Hunderte ausführen. Böninger aber macht sie zum Ausgangspunkt für Betrachtungen gesellschaftlicher und sozialer, geschichtlicher und politischer Art. So erörtert er die Einrichtungen der Schutzhütten, die Notwendigkeit des Tier- und Pflanzenschutzes, die Zweckmäßigkeit indirekter Steuern, den Kampf der Nationalitäten, ja, selbst die Wirkungen des Zölibats auf die Minderung der Intelligenz des Stammes und vieles andere. Die Belege werden teils aus den unmittelbaren Beobachtungen, teils aus den Schriften namhafter Männer entnommen. Fast immer sind es Fragen, die uns alle gegenwärtig beschäftigen. Daß man nicht überall

ihm ganz zustimmen wird, ist selbstverständlich. Immer aber schreibt Böninger lebendig und anregend. Und daß wir ein dringendes Interesse haben, uns anregen zu lassen, zeigt beispielsweise der Abschnitt über den deutschen Schulverein. Ist es nicht beschämend, wie untätig wir Deutschen dem Kampf der Deutschösterreicher zusehen? Für die tschechische Schule wurden 701 757 Kronen aufgebracht, für die deutsche durch den deutschen Schulverein nur 78 781 Mark. Im ganzen verfügten in Österreich im Jahre 1906 die Vereine zur Bekämpfung des Deutschtums über 2 150000 Kronen, die deutschen Schulvereine aber nur über 950000 Kronen. — Durch solche Vorhaltungen schärft Böninger unser patriotisches Gewissen, wie er überall auf unser nationales Empfinden einzuwirken sucht. Das führt ihn allerdings auch zu Behauptungen, die zu weit gehen. Er vergleicht Ostgoten und Bajuvaren. Diese rühmt er, denn sie sind deutsch geblieben; noch in jüngster Zeit konnte an ihrer südlichsten Warte (in Bozen) dem echt deutschen Walther von der Vogelweide ein Denkmal errichtet werden. Wenn aber die Ostgoten uns verloren gegangen sind, so hat hier nicht „lediglich der Grad des nationalen Sinnes die Völkerscheide bestimmt". Die Bajuvaren sind kompakt beieinander geblieben und haben immer zur katholischen Kirche freundlich gestanden. Das hat diese dann aus guten Gründen vergolten. Die Ostgoten aber verschwanden, weil sie etwa im Verhältnis von 1 zu 15 sich im Lande verteilten und dabei einer Menge gegenüberstanden, die in der Kultur weit überlegen und durch den Beistand der organisierten, katholischen Kirche um vieles stärker war.

Zu solchen einschränkenden Bemerkungen wird man sich hin und wieder veranlaßt fühlen. Das beweist aber auch, daß die Schrift unser Interesse in Anspruch nimmt und uns in all den Fragen so oder so Partei ergreifen läßt. Wir können sie mit Recht empfehlen, namentlich denjenigen, welche die gleiche Reise gemacht haben oder sie bzw. ähnliche noch zu machen gedenken.

Düsseldorf. E. Rothert.

Schubert, H., Niedere Analysis. Erster Teil: Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen. Zweite Auflage (Sammlung Schubert, V.) Leipzig 1908. G. J. Göschensche Verlagshandlung. IV u. 181 S. 8°. 3,60 M.

Von der bekannten Sammlung Schubert ist der von dem Herausgeber selbst bearbeitete Band V, erster Teil, der die Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen enthält, in zweiter Auflage erschienen. Der in dem Werke behandelte Stoff, der vor einem Jahrhundert in Deutschland im Vordergrunde des Interesses stand, ist in neuerer Zeit zugunsten der Teile der Mathematik, die zu den Anwendungen, zu den graphischen Methoden und zum Funktionsbegriff in näherer Beziehung stehen, mehr und mehr zurückgedrängt worden und, wie man wohl sagen kann, mit Recht. Für die Mathematik als Mittel zur Beantwortung von Fragen der Außenwelt ist die Jugend leichter zu gewinnen als für die rein abstrakten Erörterungen, mit denen es in der Hauptsache die hier behandelten Stoffgebiete zu tun haben. Wenn trotzdem nach verhältnismäßig kurzer Zeit eine neue Auflage des Buches notwendig geworden ist, so darf man daraus wohl schließen, daß der Sinn für mathematische Abstraktion doch nicht ganz

so selten ist, wie zuweilen geglaubt wird. Bedingt ist allerdings der Erfolg des Buches ebenso durch die methodisch außerordentlich geschickte, durchsichtig klare Darstellung des Stoffes seitens des als Forscher wie als pädagogischer Schriftsteller gleich hervorragenden Verfassers.

Der Stoff, den das Buch enthält, ist ziemlich umfangreich. Zur Kombinatorik sind hinzugenommen der binomische und der polynomische Lehrsatz und die arithmetischen Reihen höherer Ordnung. Die Aufgaben der Wahrscheinlichkeitsrechnung sind als *Force-majeure*-Probleme, als Ursachen- und als Glaubwürdigkeitsprobleme unterschieden und im einzelnen sehr eingehend erörtert. Ebenso eingehend behandelt werden die Kettenbrüche, endliche und unendliche, und im Anschluß hieran die sog. diophantischen Gleichungen, zuerst die Gleichungen ersten Grades und zwar der Reihe nach eine einzige Gleichung mit zwei Unbekannten, Gleichungen, deren Zahl nur um eins kleiner ist als die Zahl der Unbekannten, und solche, deren Zahl um zwei oder mehr kleiner ist als die Zahl der Unbekannten, darauf Gleichungen zweiten Grades und insbesondere die Pellsche Gleichung $u^2 - Dt^2 = 1$, die pythagoreische Gleichung $x^2 = y^2 + z^2$ und schließlich die Gleichungen $x^2 + y^2 + z^2 = u^2$ und $x^2 + y^2 = u^2 + z^2$.

Den einzelnen Abschnitten sind eine größere Zahl geschickt ausgewählter Übungsaufgaben beigefügt, die nebenbei den Beweis liefern, daß dies scheinbar rein abstrakte Gebiet der Mathematik auch seinen praktischen Wert besitzt. Den Schluß des Buches bilden die Resultate zu den Übungsaufgaben.

Der Verfasser hatte bei Abfassung des Buches als Interessenten vorzugsweise die Primaner höherer Lehranstalten im Auge. Sicherlich wird jeder Mathematiklehrer sich freuen, wenn die besseren seiner Schüler neben dem Unterricht, der ja nicht soweit gehen kann, noch ein so anregendes Werk durcharbeiten wie das vorliegende. Der behandelte Stoff bietet eine vorzügliche Gelegenheit zur Übung in genauerer Analyse komplizierter Sachverhältnisse und zur Schärfung des mathematischen Urteils. Für derartige Zwecke sei das Buch den Schülerbibliotheken zur Anschaffung empfohlen.

Posen. H. Thieme.

IV. Sprechsaal.

Professor Dr. Krause-Düsseldorf schreibt:

Die Kurzsichtigkeit unserer Schüler. Schon seit langen Jahren kämpfe ich einen erbitterten, aber erfolglosen Kampf. Bei allen schriftlichen Arbeiten habe ich eine ganze Anzahl von Schülern zum Geradesitzen zu ermahnen. Bei dem einen oder anderen fruchtet es, er richtet sich auf und behält bis zum Schlusse der Schreibarbeit eine unschädliche Haltung bei. Die meisten aber sinken bald wieder zusammen, und es bedarf immer erneuter Zurufe und Aufmunterungen, damit sie sich wieder aufraffen. Noch andere sind überhaupt nur durch scharfes und schärfstes Anfahren dazu zu bewegen, für kurze Zeit wenigstens ihre Liegestellung zu verlassen. Wohlgemerkt, ich überzeuge mich stets, ob der Junge in normaler Sitzhaltung wirklich genügend sehen kann. Bei jeder weiteren schriftlichen Arbeit geht der Tanz von neuem los. Und je weiter nach oben, desto größer wird der Prozentsatz der zu ermahnenden Schüler. Manchmal habe ich schon entmutigt die Sache gehen lassen wollen, wie sie eben will, habe es aber, da ich selber kurzsichtig bin, nicht übers Herz bekommen und immer wieder meine Anspornungen ertönen lassen. Einen großen Teil der Schuld an dieser schlechten Gewöhnung der Schüler trägt sicher das Haus, wo es meist an der nötigen Beaufsichtigung und Ermahnung fehlen wird. Anderseits habe ich mich davon überzeugt, daß auch die Schule nicht von aller Schuld freizusprechen ist. Eine ganze Reihe von Kollegen stehen der Sache völlig gleichgültig gegenüber, sei es, daß sie ihr nicht dieselbe Bedeutung beimessen wie ich, oder daß sie sich sagen, ihre Bemühungen seien zur Fruchtlosigkeit verurteilt. Ich für meinen Teil bin davon überzeugt, daß, wenn alle in derselben Weise, wie ich oben angedeutet, auf die Jugend einwirkten, bei der großen Mehrzahl der schlecht Gewöhnten doch noch eine korrekte und gesunde Schreibhaltung zu erzielen ist, wodurch schon recht viel für die Vorbeugung gegen das Kurzsichtigwerden gewonnen wäre.

Die Kurzsichtigkeit nimmt rapide in den oberen Klassen zu. Es sprudelt dort eine neue Quelle für diese betrübende Erscheinung. Das ist das Linienblatt. Die Schüler sollen ja nicht mehr auf Linien schreiben, vermögen aber noch nicht ohne solche Hilfe auszukommen und benutzen daher in OII fast durchweg ein Linienblatt. Das scheint aber je nach der Stärke der Linien, der Dicke des Papiers und der Belichtung des Platzes, den der Schüler einnimmt, recht verschieden durch, meist recht schwach, so daß der Schüler geradezu gezwungen ist, von der nor-

malen Haltung abzuweichen und sich tief auf das Blatt hinabzubücken. Ich mache daher den Vorschlag, das Linienblatt ganz zu verbieten. Mögen diejenigen, die nicht ohne Hilfsmittel in geraden Zeilen und in genügendem Zeilenabstande schreiben können, ruhig liniiertes Papier weiter benutzen. Das ist jedenfalls besser, als daß sie sich mit dem Linienblatt die Augen verderben.

Ich fasse zusammen. Mögen alle Kollegen in den unteren und mittleren Klassen auf das konsequenteste zusammenwirken, jede falsche Haltung der Schüler beim Schreiben zu verhüten. In den oberen Klassen ist das Linienblatt abzuschaffen. Werden diese beiden Forderungen erfüllt, dann kann die Schule sagen, daß sie zwei Hauptquellen der Kurzsichtigkeit ihrer Schüler verstopft habe. Der Erfolg wird nicht ausbleiben.

Herr Oberlehrer v. Kolbe-Marienwerder schreibt:

Zur Anfrage des Herrn Professor Meyer, wo der Satz *diem perdidi* auf Traian bezogen ist, erlaube ich mir auf eine Stelle im Panegyricus des jüngeren Plinius hinzuweisen. Dort c. 56, 2 heißt es nämlich von Traian: *quid est enim in principatu tuo, quod cuiusquam praedicatio vel transilire vel praetervehi debeat? quod momentum, quod immo temporis punctum aut beneficio sterile aut vacuum laude?* Schon Samuel Pitiscus in seiner Ausgabe des Sueton Leuwarden 1714 (2. Aufl.) hat diese Stelle angeführt.

V. Vermischtes.

An der Universität **Münster i. Westf.** wird in der Zeit vom 10. bis zum 20. Oktober dieses Jahres ein **biologischer Ferienkursus** stattfinden. Das Programm ist mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des naturgeschichtlichen Unterrichts der Oberstufe zusammengestellt. Im Vordergrunde stehen daher Übungen und Demonstrationen auf dem Gebiete der Tier- und Pflanzenphysiologie, wobei insbesondere das Süßwasserplankton eingehende Berücksichtigung finden wird.

I. Abhandlungen.

Zur Methodik des hebräischen Unterrichts.*)

Da mit meinen Arbeiten zur wissenschaftlichen Erforschung der hebräischen Sprache, wie sie in dem „Historisch-kritischen Lehrgebäude der hebräischen Sprache" niedergelegt sind, von Anfang an die Betätigung im hebräischen Unterricht Hand in Hand gegangen ist, so ist es natürlich, daß ich auch über die Methode, die bei diesem Unterricht zu wählen sei, mir ein selbständiges Urteil zu bilden gesucht habe. Dabei ist mir nun der und jener Gedanke gekommen, der von den bisher zum Ausdruck gebrachten Grundsätzen mehr oder weniger abweicht. Deshalb drängt es mich, diese Gedanken einmal im Zusammenhang auszusprechen und zur Diskussion zu stellen.

Die erste Frage, die bei Erwägungen über die richtige Methode des hebräischen Unterrichts aufsteigt, ist natürlich die, ob sie eine andere sein muß, als die, welche zur Einführung in tote Sprachen überhaupt angewendet werden soll.

Wie man sieht, mache ich bei der Beantwortung der zuerst aufgeworfenen Frage einen Unterschied zwischen lebenden und toten Sprachen.

Denn bei den ersteren mag es sein, daß die Methode, die gleich mit dem Sprechen von Sätzen anfängt, auf raschem Wege zu dem zunächst gewünschten Ziele, sich in der betreffenden Sprache unterhalten zu können, führt, obgleich ich auch bei der Erlernung von lebenden Sprachen es für richtiger halte, wenn das Sprechen mindestens mit der Durchnahme einer — wenn auch noch so kurzen — systematischen Darstellung der Grammatik des betreffenden Idioms parallel geht. Dies ist, wie ich hinterher sehe, auch von J. Rosenberg stillschweigend anerkannt worden, der vor einigen Jahren für die in A. Hartlebens Verlag (Wien) erscheinende „Bibliothek der Sprachenkunde" eine „Hebräische Konversations-Grammatik" geschrieben hat, um „die Kunst, schnell modernes Hebräisch zu lernen", wie der Nebentitel des Buches heißt, zu lehren. Denn er beginnt mit einem systematischen Abriß der biblisch-hebräischen Grammatik (S. 1—20), der leider ziemlich viele Fehler

*) Da diese Arbeit sich an die Religionslehrer beider Konfessionen an unseren höheren Lehranstalten wendet, würde ihr Platz in einer Zeitschrift für den konfessionellen Religionsunterricht nicht der richtige gewesen sein. Auch betrifft die gegebene Auseinandersetzung keineswegs bloß den Unterricht im Hebräischen, sondern zum großen Teil auch den Sprachunterricht überhaupt. Mtth.

enthält, und fügt einen ebensolchen über die biblisch-aramäische, die talmudisch-hebräische und die talmudisch-aramäische Grammatik hinzu, ehe er mit den praktischen Übungen beginnt.

Bei toten Sprachen aber kann von der Anwendung der Konversationsmethode, wie man sie nennen kann, nicht im Ernste die Rede sein. In bezug auf die Erlernung dieser Sprachen habe ich aber auch nie mich mit der Anwendung der Methode befreunden können, die von der Lektüre zusammenhängender Texte ausgeht. Denn entweder muß dieses Verfahren im Anfang zu einem bloß mechanischen Aneignen eines Gedächtnisstoffes werden, oder das Fortschreiten in der Lektüre des zusammenhängenden Textes muß wegen der notwendigen Einschaltung von Erklärungen ein so langsames sein, daß das Interesse am Faden der Erzählung erlischt und die Lesestunde zur grammatischen Auseinandersetzung wird. Außerdem kann es doch nicht ausbleiben, daß die gelegentlich aus Anlaß der Lektüre zu gebenden Bruchstücke von grammatischer Darstellung schließlich zu einem planvollen Ganzen zusammengefügt werden.

Unter diesen Umständen ist es aber erstens keine Zeitverschwendung, wenn eine geordnete Übersicht über die grammatischen Verhältnisse der betreffenden Sprache gleich am Anfang gegeben wird. Zweitens aber ist zu betonen, daß dieser grammatisch geordnete Unterricht ebensoviel Lebendigkeit und Interesse besitzen muß, wie der an die Lektüre eines zusammenhängenden Textes sich anschließende Unterricht. Denn die Grammatik einer Sprache ist auch ein Stück Leben, kräftig vorwärtsdrängendes und vielseitiges Leben. In ihm tritt der Denkprozeß einer Volksseele als mächtig zeugender Grundfaktor auf und die Lautgesetze greifen als gestaltende Kräfte ein. Welch reiche und bunte Schar von Sprößlingen rufen sie ins Dasein! Welcher unaufhörliche Wechsel ferner im Entstehen und Vergehen bei diesem Sprachprozeß! Blüten öffnen sich und verwelken, ja ganze Zweige und Äste sterben ab, und andere sprießen empor. Dies kann bei den Formen und beim Satzbau beobachtet werden. Man denke nur z. B. an das Schicksal der Kasusendungen oder an den Übergang von Parataxe zur Hypotaxe! Wie deutlich stellt sich dem aufmerksamen Beobachter der Sprache überhaupt alles als im lebendigen Flusse befindlich dar! Wer also darf behaupten, daß dem Unterricht in der Grammatik das Interesse und das Leben fehlen müsse? Nein, dieser Unterricht kann ebenso lebensvoll und anziehend gestaltet werden, wie der Unterricht z. B. über das organische Leben in der Natur.

Da demnach, wie hier einleitungsweise kurz zu begründen war, die grammatikalische Methode auch für den Unterricht im Hebräischen die richtige ist, so ist nur die Frage, wie diese Methode in bezug auf das Hebräische auszugestalten ist. Zur Beantwortung dieser Frage meine ich aber auf Grund meiner Erfahrungen und Erwägungen folgende Sätze darbieten zu können.

I.

Gleich als ich zum erstenmal einen Plan für meine Vorträge über hebräische Grammatik entwarf, kam ich zu dem Urteil, daß, außer der historischen und komparativen Methode der neueren Sprachwissenschaft, ganz besonders die induktive Art des Forschens zur Anwendung zu bringen sei. Denn nur aus den einzelnen

genau festgestellten Tatsachen kann auch auf dem Gebiete des Sprachlebens das organisierende Prinzip erkannt werden, das in ihnen waltet. Nur der Blick auf alle einzelnen Erscheinungen und Vorgänge einer bestimmten Sprache kann die Eigenart erkennen lehren, in der die allgemeinen Gesetze der menschlichen Sprache sich in einem bestimmten Zweige derselben zur Geltung gebracht haben. So gelangte ich zu der Überzeugung, daß die synthetisch-spekulative Methode, nach welcher Heinr. Ewald bei seiner Darstellung der hebräischen Grammatik (Lehrbuch 1827 bis 1870) vom Ganzen der Erscheinungen und von den wirkenden Ideen ausging, mit dem analytisch-induktiven Verfahren zu vertauschen sei. Daraus ergab sich aber mehr als eine Direktive für die Darstellung der hebräischen und überhaupt aller Spracherscheinungen.

a) Durch die ganze Grammatik hindurch hat jeder Abschnitt und auch die Auseinandersetzung über jeden einzelnen Punkt nicht mit allgemeinen Erwägungen zu beginnen. Z. B. im Abschnitt vom Verbum ist nicht mit allgemeinen Darlegungen über Wurzel und Stamm anzufangen, sondern deren Verhältnis im Hebräischen und Semitischen überhaupt ist an einem konkreten Beispiel, gleich am Paradigma, aufzuzeigen. Weiter ist z. B. nicht im allgemeinen erst über Tempora und Modi zu sprechen, sondern das im Hebräischen bestehende Verhältnis zur Bezeichnung der Zeiten und Modi ist wieder am Paradigma zu veranschaulichen. Sodann die Ausnahmen, die bei den einzelnen Formationen, wie z. B. bei der Ausprägung von Numerus, Genus und Person am Verb, beobachtet werden, sind nicht gleich am Anfang vorzuführen, sondern an den einzelnen Punkten zu erwähnen, wo sie tatsächlich auftreten. Erst hinterher sind sie alle zu überblicken und so das quantitative Verhältnis von normalen und abnormen Erscheinungen festzustellen. Bei diesem Verfahren wird aber nicht etwa bloß das Gesetz der Induktion bewahrt, sondern man sieht auch leicht, daß dieses Verfahren für die Erlernung und Einübung der sprachlichen Formen vorteilhaft ist. Denn indem der Lernende die einzelne Abnormität erst je an ihrem Orte kennen lernt, wird er veranlaßt, sich an die gesetzmäßige Bildungsweise zu erinnern, und so befestigt sich in seinem Geiste das betreffende Grundgesetz immer von neuem gegenüber der einzelnen Abweichung. Außerdem kann die einzelne Abnormität an dem Platze, wo sie nach diesem induktiven Verfahren auftritt, auch gleich bei der Anwendung des ganzen betreffenden Verbs oder Nomens in Übersetzungen eingeübt werden.

b) Die Hauptfolgerung aber, die sich mir aus der Zugrundelegung der rein induktiven Methode ergab, war eine neue Behandlung der sogenannten Lautlehre. Denn ihre bisherige Stellung vor der Formenlehre bringt mehrere Nachteile mit sich. Erstens muß sie dem Lernenden eine Menge von Formen vorführen, die er noch gar nicht in ihrem genetischen Zusammenhange kennt. Sie muß ja Verbalformen und Nominalformen als Belege geben, ohne daß dem Lernenden deren organische Zugehörigkeit zu einem regelmäßigen oder unregelmäßigen Verbum usw. bekannt sein kann. Zweitens aber müßte die sogenannte Lautlehre, wenn sie ihren Beweis auf genaue Art führen wollte, alle normalen und abnormen Erscheinungen der Formenlehre vorweg nehmen, oder sie muß wenigstens wegen der weiteren Belege auf einen späteren Teil der Darlegung verweisen, und das ist

allemal wenigstens ein formeller Mangel der Darstellung. Drittens aber wird sich auch in der Praxis des Unterrichts oft gezeigt haben, daß die „Lautlehre" den Fortschritt des Erlernens der Sprache mehr unterbricht, als zu ihm gehört. Denn die Regeln der „Lautlehre" können nicht recht eingeübt werden, da die Kenntnis der Formenlehre noch fehlt, und gewiss eilt der Unterricht mindestens möglichst rasch über die Paragraphen dieses Abschnitts der Grammatik hinweg, um schnell bei der Formenlehre das Gebiet der organischen Entfaltung des Sprachkörpers zu betreten.

Aus diesen Gründen ist die „Lautlehre" in ihrer jetzigen Stellung ein Fremdkörper innerhalb eines wissenschaftlich-praktisch orientierten Systems der Grammatik. Nach meiner Ansicht baut sich die Grammatik besser aus folgenden Teilen auf: Sie gibt in einem ersten Hauptteile eine Lehre von der Schrift und der Aussprache des betreffenden Idioms, und zur Aussprache gehört natürlich auch die Betonung. — Als zweiter Hauptteil folgt die Formenlehre, wo die Gebilde der betreffenden Sprache wie Individuen in ihrem Einzelleben und Familienzusammenhang vorgeführt werden. Auch sind dabei die Nomina in Flexionsklassen zu ordnen, sodaß z. B. das Schicksal mancher Endungen, wie der Endung *è*, in seiner ganzen Entfaltung an Nominibus von verschiedenster Ableitung veranschaulicht wird. Denn etwas anderes ist die Lehre von der Nominalderivation und etwas anderes die Lehre von der Nominalflexion, und so wenig diese beiden Abteilungen der nominalen Formenlehre z. B. in Kühners großer Griechischen Grammatik zusammengeworfen sind, ebenso wenig darf dies im Hebräischen geschehen, und beide Abteilungen sind also von Olshausen und Stade in ihren Lehrbüchern der hebräischen Sprache mit Unrecht vermischt worden. Es läßt sich bei der Auseinanderhaltung der beiden Gebiete sogar ein Mittelweg einschlagen, damit die doppelte Vorführung desselben Stoffes vermieden werde. Nämlich innerhalb der einzelnen nominalen Flexionsklassen können die Vertreter derselben immer so hintereinander betrachtet werden, daß die Angehörigen der einfachsten Derivationsklasse vorangehen und die Vertreter der anderen Nominaltypen folgen. — Als dritter Hauptteil folgt dann die generelle Gestaltungslehre oder Morphologie. Diese führt ein Dreifaches vor: a) sie untersucht, wie sich in der betreffenden speziellen Sprache die Idee als Sprachschöpferin geltend gemacht hat. b) Sie zeigt, wie das Nebeneinandertönen von Konsonanten und Konsonanten, Konsonanten und Vokalen usw. eine gegenseitige Beeinflussung der Laute verursacht hat. c) Sie weist nach, wie der Akzent ein wirksamer Faktor im Sprachprozeß gewesen ist. Indem die generelle Formenlehre aber dies Dreifache vorführt, leitet sie dazu an, einen zusammenfassenden Rückblick auf die — hebräischen — Spracherscheinungen zu werfen und ein tieferes Verständnis der in ihrer Entstehung wirksamen Kräfte zu gewinnen. — Als vierter Hauptteil endlich folgt die Syntax, deren Disposition keiner Entfaltung bedarf.

So scheint mir die induktive Seite an den Prinzipien der neueren Sprachwissenschaft sich schon bei der allgemeinen Gestaltung und Anordnung des grammatischen Unterrichts geltend zu machen. Derselbe Einfluß muß aber nach meiner Ansicht auch noch speziell in einzelnen Partien des Systems der Grammatik wirksam werden.

c) Dies scheint mir zunächst in bezug auf die Vorführung der doppelt unregelmäßigen Verba gezeigt werden zu können. Denn auch deren Behandlung kann nach meiner Ansicht wahrhaft induktiv gestaltet werden. Man braucht nur die doppelt und dreifach schwachen Zeitwörter allemal erst da zu behandeln, wo ihre zweite oder auch dritte Schwäche im Laufe der Besprechung der einfach schwachen Verba erklärt werden kann. Z. B. werden die Verba, die zugleich פ"א quiescentia und zugleich ל"ה sind, richtig als eine Gruppe der doppelt schwachen ל"ה besprochen. Denn da ist der Lernende selbst imstande, nicht bloß die erste, sondern auch die zweite Schwäche dieser Verba in ihrem Einfluß zu würdigen, und zugleich wird eine erwünschte Gelegenheit geboten, das Wissen von der Behandlung der Verba פ"א quiescentia von neuem zu befestigen. Nach diesem methodischen Grundsatz wird also nicht nur eine organische Verbindung der mehrfach schwachen Verba mit den einfach schwachen hergestellt, sondern es wird auch dem Schüler nicht zugemutet, Sprachformen zu lernen, deren Entstehung er noch nicht nach ihren einzelnen Bedingungen durchschauen kann.

d) Besonders aber auch der erste Hauptteil des Unterrichts im Hebräischen, die Besprechung von Schrift, Aussprache und Betonung, verdient es, streng nach den Forderungen der induktiven Methode geordnet zu werden. Denn gerade die Grundlegung der Kenntnisse in einem Gebiete ist natürlich nicht nur besonders wichtig, sondern auch besonders schwierig, aber sie kann wesentlich erleichtert werden, wenn sie erstens in klarem Fortschritt ohne Vorausnahmen und Wiederholungen und zweitens so geschehen kann, daß der immer folgende Abschnitt in der vorausgehenden Darlegung seine volle Basis besitzt. Einen solchen Gang der Darstellung aber meine ich ausfindig gemacht und in der vor kurzem erschienenen „Hebräischen Grammatik für den Unterricht mit Übungsstücken und Wörterverzeichnissen methodisch dargestellt" (Leipzig bei Hinrichs) vorgelegt zu haben. Ich schließe nämlich an die Paragraphen über Konsonanten und Vokale gleich noch die Regeln über die Betonung. Denn dann ist die Grundlage vorhanden, um die Offenheit und Geschlossenheit der Silbe zu charakterisieren. Darauf wieder kann die Unterscheidung der verschiedenen Arten der Šeba aufgebaut werden, und damit wird die letzte Voraussetzung gewonnen, um die Regeln über Dageš forte und Dageš lene geben zu können. Dann endlich kann ein Paragraph über das Qames chatûph die Lehre vom Lesen des Hebräischen zum Abschluß bringen.

e) Außer diesen vier Punkten, in denen mir der Gang des Unterrichts im Hebräischen nach den Forderungen der induktiven Methode verbessert werden zu können scheint, gibt es noch einen Punkt, wo dieser Gang nach meiner Ansicht aus guten Gründen und mit großem praktischen Nutzen geändert wird. Dies ist die Stelle, wo die unregelmäßigen oder, wie man ja in den semitischen Sprachen sagt, die schwachen Verba und Nomina einzureihen sind. Ich schlage vor, hinter der Behandlung der regelmäßigen (oder „festen") Verba und der von ihnen abgeleiteten Nomina gleich noch die Zahlwörter und die Partikeln zu besprechen und dann erst die unregelmäßigen Verba und Nomina folgen zu lassen. Diesen Vorschlag aber mache ich aus folgenden Gründen.

Zunächst gewinnt man bei Befolgung dieses Unterrichtsganges die Möglichkeit, bald Übungen auch mit dem flektierten Nomen anstellen zu können, ohne

daß man sich einer Vorausnahme schuldig macht. Besonders in die Wagschale fällt sodann, daß durch die erwähnte Anordnung einer der obersten pädagogischen Grundsätze, immer vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten, zu seinem vollen Rechte gelangt. Auch wird durch diese Anordnung des Unterrichtsstoffes die Gelegenheit, die Flexionsregeln des normalen („starken") Verbs und Nomens noch einmal in ihrem ganzen Umfange zu repetieren und praktisch einzuüben, zu einer vollkommenen gemacht. Dies sind wahrscheinlich auch die Gründe, weshalb dieselbe Disposition des grammatischen Lehrganges, wie ich sie jetzt für den hebräischen Unterricht vorschlage, in Lehrbüchern für moderne Sprachen angewendet wird. Wenigstens weiß ich noch aus lebhafter Erinnerung, daß der sogenannte „Erste Ploetz" die Konjugation der regelmäßigen Verba darstellte, aber der „Zweite Ploetz" mit den unregelmäßigen Verba begann.

Jedenfalls läßt sich diese von mir befürwortete Disponierung des Unterrichts im Hebräischen auch sehr gut mit der Dreizahl der Klassen in Einklang bringen, die auf den Gymnasien für den Unterricht im Hebräischen bestimmt sind. Denn die Einübung der Schrift, Aussprache und Betonung, die Erlernung der Pronomina, des starken Verbums und der von diesem abgeleiteten Nomina samt den Zahlwörtern und den Grundkenntnissen über die Präpositionen und Konjunktionen dürften ein in sich abgeschlossenes Pensum für die Obersekunda bilden. Dann folgen die einfach und mehrfach schwachen Zeitwörter und die von diesen abgeleiteten Nomina (wieder in fünf Flexionsklassen vorgeführt) samt dem orientierenden Rückblick auf die Haupterscheinungen der Sprachgestaltung (Assimilation, Ersatzdehnung usw.) und die in ihnen waltenden Faktoren, zu dem mein Buch in den sechs Paragraphen der generellen Formenlehre oder Morphologie anleiten will, und dies ist wieder ein in sich abgerundetes Ganze und das Pensum für die Unterprima. Endlich die Einübung der Grundlehren der Syntax samt den nunmehr immer dichter einzustreuenden zusammenhängenden Lesestücken dürften den größten Teil des Pensums der Oberprima bilden, bis dann der Übergang zur Lektüre des hebräischen Alten Testaments selbst erfolgen kann.

Dies sind im wesentlichen die Punkte, in denen mir betreffs der Anordnung des grammatischen Unterrichts im Hebräischen ein Fortschritt angebahnt werden zu können scheint.

II.

Eine andere Reihe von Vorschlägen, die ich für die Ausgestaltung des Unterrichts im Hebräischen machen zu sollen meine, hat es mit den Mitteln zur Einübung des Sprachstoffes zu tun.

a) Zu diesen Mitteln gehört gewiß schon die Leichtigkeit des Heimischwerdens, die das für den Unterricht benützte Lehrbuch ermöglicht. Zur Beförderung dieser Leichtigkeit des Sichzurechtfindens und Einheimischwerdens dient ja selbstverständlich in erster Linie die klare Übersichtlichkeit des Ganges der Darstellung und diese wiederum ist natürlich nicht bloß durch die Art des Aufbaues der Darstellung bedingt, der im ganzen und einzelnen stets von den Ursachen zu den Wirkungen und vom Einfacheren zum Zusammengesetzten hinschreiten soll, wie diese Art des Aufbaues oben in bezug auf mehrere Partien der Grammatik be-

sprochen worden ist. Die klare Übersichtlichkeit der Darstellung ist vielmehr auch durch die Vermeidung von Wiederholungen und durch die strenge Aufeinanderbeziehung oder, noch besser ausgedrückt, Parallelisierung der verwandten Materien bedingt, sodaß z. B. die Flexion der vom schwachen Verbum abgeleiteten Nomina genau in ebenderselben Reihenfolge vorgeführt wird, wie vorher die Flexion des vom starken Verbum abstammenden Nomens. Als ein Mittel, das Heimischwerden in dem grammatischen Material zu erleichtern, ist aber auch die Verbindung der Paradigmen mit dem Gange der Darstellung selbst zu betrachten. Denn da dienen sie nicht bloß an ihrer Stelle dazu, die betreffende Regel zur deutlichsten Anschauung zu bringen, sondern da werden sie auch ein Mittel, den Lernenden immer zu der gleichen Stelle im Buche zurückzuführen. Er weiß dann, wo die betreffende Sache ein für allemal steht, und jedem ist es wohl aus eigener Erfahrung bekannt, daß es gar nicht unwichtig ist, in einem Lehrbuch sogar die Stelle auf der Seite zu wissen, wo ein Gegenstand behandelt ist. Indem die Paradigmen aber nicht hinter der grammatischen Auseinandersetzung wiederholt werden, wird der Lernende nur vor dem Hin- und Herblättern bewahrt. Auch das aber ist ein unverächtliches Mittel, das feste Einwurzeln in den Lernstoff zu befördern.

b) Das soeben berührte Festwerden des Schülers in der Kenntnis des Unterrichtsgegenstandes, das selbstverständlich das oberste Ziel alles Lehrens bildet, wird aber beim hebräischen Unterricht, wie beim Erlernen jeder fremden Sprache, ferner positiv hauptsächlich durch lautes Lernen zuwege gebracht. Das immer wiederholte laute Vorsprechen von seiten des Lehrers nützt nicht genug. Der Schüler muß selbst alle zu lernenden Sprachformen unausgestzt laut aussprechen, und wenn er eine kleine Gruppe oder dann eine lange Reihe zusammengehöriger Sprachformen gelernt hat, muß er sie immer wieder laut aufsagen. Denn wenn Gehirn und Sprechwerkzeug und Ohr zusammenarbeiten, entsteht ein so verstärkter Eindruck auf den Lernenden, daß er ihn leichter und sicherer festhält, als wenn er bloß psychologisch im Gehirn tätig ist. Nichts empfehle ich daher meinen Hörern in den Übungsstunden so eindringlich, wie dies, daß sie laut lernen und alles Gelernte laut aufsagen und sich auch dadurch zwingen, ohne Stocken z. B. die Paradigmata zu reproduzieren. Zu dieser Mahnung füge ich immer, und deshalb setze ich dies auch hier gleich dazu, den Ratschlag, alles Gelernte zu schreiben. Schon beim Erlernen des Alphabets beginne ich, diesen pädagogischen Wink zu geben. Nur mit der Feder in der Hand zu lernen, um jeden Buchstaben und jede Gruppe von solchen auch sofort schreiben zu können, dies dürfte in der Tat eine höchst wichtige pädagogische Direktive besonders für den Unterricht in Sprachen mit einer besonderen Schriftart sein. Es ist ja auch psychologisch ganz erklärlich, daß, wenn zu den vorher erwähnten drei Faktoren und Kanälen des Einprägens — Gehirn, Sprachorgan und Ohr — nun auch noch das Auge hinzutritt und aus dem Anblick der geschriebenen Sprachformen noch ein neuer Eindruck in die Seele strömt, dann die Apperzeption eine um so schnellere und nachhaltigere werden muß.

c) Natürlich muß das Festwerden des zu lernenden Stoffes auch durch dessen Einschränkung unterstützt werden, und in der Tat meine ich, die Parole „Wenig, aber fest lernen!“ ausgeben zu können, ohne mich in den Verdacht zu bringen,

daß ich das Niveau der Schulleistungen herabdrücken oder gar der Trägheit Vorschub leisten wolle. Jene Parole dürfte ja schon dann einigermaßen sich als unverfänglich und pädagogisch richtig darstellen, wenn sie in der negativen Fassung „Nicht vieles und das nur unsicher lernen!" auftritt. Jene meine Direktive kann aber noch auf andere Art empfohlen werden. Denn sie hat zunächst die Absicht, im Lernpensum die unbedingt erforderlichen und darum unverrückbar fest zu lernenden Grundlagen bei der Erlernung jeder Sprache und so auch der hebräischen in den Vordergrund zu rücken. Denn wer z. B. das gewöhnliche Paradigma der Verba *primae gutturalis* (oder *laryngalis)* sicher kann, der besitzt qualitativ mehr, als wer über das Paradigma nicht fest verfügt, aber von manchen andern Dingen über diese Verba gehört hat. Sodann will jene meine Parole auch den Grundsatz zur Geltung bringen, daß der Memorierstoff auch im Hebräischen auf der ersten Stufe des Unterrichts möglichst auf das Notwendige eingeschränkt werde. Damit meine ich aber z. B. dies. In erster Linie sollen z. B. beim schwachen Verbum nur die Gruppen von Verben gelernt werden, die sich nach *jašab* und die sich nach *jareš (jaraš)* richten und die den mittleren Stammkonsonanten sich verdoppeln lassen (wie *jaṣath)* und die in *jaṭab* „gut sein" ihr Paradigma besitzen. Wenn dies bei allen Gruppen der schwachen Verba geschieht, so entsteht schon ein hinreichend großes Pensum für das Auswendiglernen. Ehe dies Notwendige ganz bewältigt ist, soll man nicht andere Stoffe zum Auswendiglernen hinzubringen, und wie gut dies vermieden werden kann, soll gleich im folgenden gezeigt werden.

d) Bei aller praktischen Einübung der zu lernenden Sprache scheint mir nämlich dies immer als oberster Grundsatz betont werden zu müssen, daß die in der Grammatik selbst notwendigerweise darzubietenden Materialien zur Anwendung zu bringen sind. Die grammatischen Verhältnisse lassen sich ja auch bei der hebräischen Sprache auch nicht einmal in ihren Grundzügen darstellen, ohne eine gewisse Summe von Materialien vorzuführen. Man braucht ja nur vom Pronomen und Artikel an die einzelnen Redeteile sich zu vergegenwärtigen und wird zugeben, daß schon der Stoff ziemlich ausgedehnt ist, der bei der Beleuchtung dieser Redeteile berührt werden muß. Dieses Material aber nun bei den praktischen Übungen auch wirklich in allererster Linie zu verwenden, das scheint mir eine wichtige und noch nicht genug beobachtete Maxime sein zu müssen. Denn ohne daß Namen genannt werden, darf doch gesagt werden, daß in manchen Übungsbüchern viel zu viel anderes Material für die Übungen herbeigebracht wird und so der Schüler mit seinen Gedanken zu sehr von jenem notwendig zu lernenden Stoff weggelenkt wird. Solches Herbeiziehen von anderem Übungsmaterial ist aber auch nicht etwa notwendig, um Abwechslung in die Übungen zu bringen. Ich meine wenigstens, in der oben erwähnten kleinen hebräischen Grammatik gezeigt zu haben, daß sich ein reichliches Maß von Übungsstücken geben läßt, ohne daß viel anderes Material verwendet wird, als was bei der grammatischen Darstellung notwendig zu berühren war.

e) Bei der Darbietung von Übungsstücken meine ich ferner ein wichtiges methodisches Prinzip in dem Parallelgehen der Übungen mit den Paragraphen des grammatischen Unterrichts sehen zu müssen. Ich kann keinen

Vorteil, sondern nur Nachteile für das Erlernen der Sprache darin sehen, wenn in manchem jetzt vorhandenen Lehrbuch des Hebräischen die Übungsstücke und die Abschnitte der grammatischen Darlegung sich oftmals auf ihren Wegen kreuzen und als Fremdlinge nebeneinander herlaufen. Da kann der Lernende nicht zu einem geschlossenen Eindruck von dem darzubietenden Lernstoff gelangen. Die doppelte Reihenfolge, die in der Grammatik und im Übungsbuch eingeschlagen wird, beschwert und stört vielmehr das Erlernen der Sprache. Ein zwingender Grund, von der Anordnung des grammatischen Lernstoffs in den Übungsstücken abzuweichen, ist aber nicht vorhanden, wie meine langjährige Erfahrung, die in dem oben zitierten kleinen Buche niedergelegt worden ist, mir erwiesen hat, und weil die Abschnitte meines Übungsbuches mit den Paragraphen des theoretischen Teiles der Grammatik durchaus gleichen Schritt halten, brauchten den Übungsstücken auch keine sogenannten „Vorbemerkungen" vorangeschickt zu werden, die in manchem Übungsbuch sich massenhaft finden. Nein, was zur Bewältigung eines betreffenden Übungsstückes nötig ist, muß der Schüler in dem mit diesem Übungsstück gleichlaufenden Paragraphen oder in den vorhergehenden Paragraphen der Grammatik schon gelernt haben.

Zum Parallelgehen von grammatischer Auseinandersetzung und Übungsstücken kann methodisch richtig nur die Wiederholung des früher dagewesenen grammatischen Stoffes in zusammenfassenden Übungsaufgaben sich hinzugesellen. Aber ebensosehr, wie das Sichkreuzen der Reihenfolge von theoretischer Darstellung und praktischem Übungsmaterial, ist auch dies zu vermeiden, daß in den Übungsstücken solche Teile des grammatischen Lernstoffs berührt werden, die noch nicht im Unterricht dagewesen sind. Diese pädagogische Grundregel vollkommen zu beobachten, ist ja schwer, wie der Blick auf die vorhandene Literatur zeigt, aber die Durchführung dieser Regel ist doch möglich und muß jedenfalls durchaus erstrebt werden.

f) Wird aber das Erlernen der hebräischen Sprache, für dessen Erleichterung im Vorhergehenden mehrfach plädiert worden ist, nicht unnötig erschwert, wenn bei der Einübung des grammatischen Stoffes auch das Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische gepflegt wird? Nein, diese oftmals bei den Lernenden begegnende Meinung ist nur auf den ersten Blick berechtigt. Wer die Frage aber gründlich, und das geschieht wirklich nur an der Hand der Erfahrung, betrachtet, der wird sie verneinen.

Denn erstens ist das Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische überhaupt nicht so schwer, wie es vielen erscheint. Wie sollte es auch schwerer sein, als das Übersetzen aus dem Deutschen in eine andere fremde Sprache? Zweitens aber ist dieses Übersetzen insbesondere dann nicht schwer, wenn es nach richtiger Methode geübt wird. Diese besteht aber bei diesem speziellen Punkte darin, daß das zu übersetzende Material mit den einfachsten Mitteln gesammelt, d. h. mit steter Berücksichtigung der fundamentalen Kenntnisse zusammengestellt wird, die bei dem vorhergehenden grammatischen Unterricht notwendigerweise dargeboten und vom Schüler angeeignet sein müssen. Die zu übersetzenden Materialien werden dann gewiß und hauptsächlich beim Beginn der Formenlehre sehr einfach sein, aber wenn man mit Fleiß sucht, kann man — ich meine, dies aus Erfahrung

sagen zu dürfen — mehr Abwechslung schaffen, als es auf den ersten Blick möglich zu sein scheint. Jedenfalls aber kann — und dies ist das Dritte, was zugunsten der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Hebräische bemerkt werden muß — der Nutzen dieser Übersetzungen gar nicht hoch genug angeschlagen werden. Die Übertragung eines Satzes aus dem Deutschen ins Hebräische bringt mehr Gewinn für die Befestigung der Grundkenntnisse in diesem Idiom, als die Übersetzung von zehn hebräischen Sätzen ins Deutsche.

Dies führt mich darauf, auch ein Wort betreffs der Übersetzungen aus dem Hebräischen ins Deutsche hinzuzufügen. Da hat nämlich meine ganze Erfahrung, die ich sowohl bei der eigenen Erlernung fremder Sprachen als auch beim Unterrichten im Hebräischen gewonnen habe, zu dem Grundsatz geführt, daß während des Erlernens der Grundlagen einer Sprache, und diese umfaßt doch den größten Teil des gymnasialen Kursus im Hebräischen, nicht viele hebräische Abschnitte zu lesen sind. Immer und immer wieder hat sich mir die Überzeugung bewährt, daß es besser ist, wenig Abschnitte, aber diese bis zur vollen Beherrschung und gewissermaßen bis zum Auswendiglernen zu traktieren. Denn dann verfügt der Lernende wirklich über das darin vorkommende lexikalische Material und kann die Redewendungen, die darin auftreten, überall wieder erkennen. Dann ist er also durch die Lektüre wirklich in seiner Beherrschung der betreffenden Sprache gefördert. Das ist auch der Grund gewesen, weshalb mein Streben in der schon oben erwähnten kleinen Grammatik dahin ging, für die Anfangslektüre im Hebräischen möglichst viel Sätze — Sprichwörter, Fabeln, Gleichnisse usw. — zu wählen, die auch ihrem Inhalt nach es wert sind, dem Gedächtnis eingeprägt zu werden.

g) So bleibt mir nur noch übrig, über die praktische Einübung des Teiles der grammatischen Darlegung zu sprechen, bei dessen Einübung es sich füglich noch nicht um Übersetzen handeln kann. Dies aber ist die Anfangspartie des grammatischen Kursus, und über die Art, wie ich mir deren praktische Einübung denke, will ich um so weniger schweigen, als sie bekanntlich und naturgemäß die schwierigste ist. Um aber auch diese Partie in ihrem methodischen Aufbau, wie er oben (Nr. I, d) skizziert worden ist, praktisch einüben zu können, bringe ich erstens den oben erwähnten Grundsatz, alles Gelernte auch schreiben zu lassen, bei der Anfangspartie — wie ich denke, naturgemäß — am stärksten zur Anwendung. Sodann suche ich auch bei dieser Partie das Prinzip zur vollen Durchführung zu bringen, daß bei der praktischen Einübung gerade die Materialien, welche im theoretischen Unterricht besprochen werden, auch in allererster Linie berücksichtigt werden sollen. Deshalb lasse ich z. B. die Buchstabennamen, die vom Lehrbuch nur in deutscher Transkription gegeben sind, in hebräischen Buchstaben mit dazwischen gesetzten deutschen Vokalen schreiben, so lange die hebräischen Vokalzeichen noch nicht dagewesen sind, usw. Natürlich findet reichliches Material zum Einüben sich wieder z. B. da, wo der Ziffernwert der hebräischen Buchstaben zur praktischen Einübung gelangt. Ferner ist auch das Buchstabieren der geschriebenen hebräischen Worte ein treffliches Mittel, um die toten Zeichen lebendig zu machen. Endlich sind auch das Rückübersetzen und das Fragestellen der Schüler untereinander, wobei sie natürlich sich gegenseitig an Scharfsinn überbieten wollen, noch Mittel, um auch in diesen Anfangsstunden des hebräischen

Unterrichts, die leicht sich etwas starr gestalten, doch den erquickenden Pulsschlag des Lebens zu erwecken.

Doch genug nun der Andeutungen! Diese wenigen Sätze aber über die Gedanken niederzuschreiben, mit denen ich die Methodik des hebräischen Unterrichts an einigen Punkten fördern zu können meine, war mir endlich ein Bedürfnis geworden. Ist doch die Erforschung der hebräischen Sprache und ihre Stellung innerhalb des Semitischen überhaupt eines der beiden Gebiete, denen die Arbeit meines Lebens gegolten hat und gilt. Wie also sollte es mir nicht am Herzen liegen, womöglich etwas dazu beizutragen, daß der Zugang zu dieser Sprache und dann zugleich zum althebräischen Schrifttum erleichtert werde?

Bonn. Ed. König.

II. Programmabhandlungen. 1908.

Zum deutschen Unterricht.

Stiller, Otto, J. J. Volkmann, eine Quelle für Goethes Italienische Reise. Mit einer Wiedergabe von Guercinos „Petronilla". Berlin, Gymnasium zum grauen Kloster. Prog.-No. 63.

Das Buch, das Goethe sowohl während seiner Reise nach Italien als auch später bei der Ausarbeitung seines Reiseberichts am häufigsten zu Rate gezogen hat, war die erste Auflage des dreibändigen Werkes „Historisch-kritische Nachrichten von Italien" von Johann Jakob Volkmann, Leipzig 1770/71. Das von ihm benutzte Exemplar ist noch vorhanden. Goethe nennt den „guten, trocknen", an anderer Stelle „ehrlichen" Volkmann wiederholt, aber auch da, wo er auf diesen seinen „Bädeker" nicht ausdrücklich Bezug nimmt, zeigt er sich vielfach von ihm beeinflußt. Stiller hat nun diese — schon in den Ausgaben von Düntzer und Weber in Einzelheiten belegten — Beziehungen zwischen Goethe und Volkmann zum Gegenstand einer zusammenhängenden Untersuchung gemacht, die uns einen anziehenden Einblick in Goethes Arbeitsweise gestattet und zudem beweist, daß manches, was uns in Goethes Beurteilung der italienischen Kunstwerke befremdet, auf Volkmann zurückgeht. Die Frage, ob Goethe bei der Redaktion seiner Tagebücher und Briefe sich stets die Mühe gemacht habe, die Angaben Volkmanns, die er in sein Werk aufnahm, auf ihre Richtigkeit zu prüfen, glaubt Stiller verneinen zu müssen. Nun, daß Goethe im Anschluß an Volkmann die Maße des Salone zu Padua bedeutend zu hoch gegriffen hat u. a. m., wird man ja zugeben müssen. Ob er sich dagegen samt Volkmann geirrt hat, wenn er meint, auf dem Bilde des Guercino werde der Leichnam der heiligen Petronilla aus dem Grabe gehoben — Stiller behauptet, er werde in das Grab gelegt —, das ist doch wohl noch zweifelhaft. Stiller tut recht daran, die Legende von der heiligen Petronilla zur Aufklärung der Sache heranzuziehen. Sie berichtet aber, Petronilla sei schon vor Ablauf der dreitägigen Bedenkzeit, die ihr der ungestüme Flaccus gewährt hatte, nämlich „am dritten Tage in der Frühe" nach Empfang der heiligen Kommunion sanft entschlafen. Wie nun, wenn sie alsbald bestattet worden ist? Wenn der später eintreffende Flaccus, fest überzeugt, man habe es darauf abgesehen, ihn zu täuschen, erst durch den Augenschein belehrt werden konnte? Der Künstler hätte dann den Augenblick dargestellt, in dem die Leiche bis zum oberen Rande der Gruft

heraufgezogen wird, um dann sogleich wieder — auf des erschütterten Flaccus Geheiß — hinabgelassen zu werden. Vielleicht läßt sich eine Fassung der Legende ermitteln, die zu dieser Erklärung stimmt.

Kurschat, Alexander, Goethes „Italienische Reise" im deutschen Unterricht der Prima. Tilsit, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 17.

Die lehrreiche Arbeit verbreitet sich über die — nicht immer durchweg zustimmende — Beurteilung, die die I. R. bei Literarhistorikern und Kunstrichtern (Boisserée, Lewes, Hermann Grimm, Borinsky, Bielschowsky) gefunden hat, geht auf die Entstehung und die Darstellungsweise des Werkes ein und empfiehlt unter Berufung auf Laas, Hermann Schiller und Goldscheider und in mehr oder weniger scharfem Gegensatze zu Apelt, Rud. Lehmann und Paul Cauer die möglichst unverkürzte Lektüre in Prima. Ob sich das tun läßt, ohne andere, gleich wichtige oder noch wichtigere Aufgaben des deutschen Unterrichts ungebührlich in den Hintergrund zu drängen? — Zum Schluß werden 15 Themen zu schriftlicher oder mündlicher Bearbeitung samt den dazu gehörigen Stoffquellen mitgeteilt. — Eine höchst wertvolle Ergänzung zu Kurschats warmherziger Apologie der Italienischen Reise bildet der Aufsatz, den J. Ziehen im Pädag. Archiv, 1908, 11. Heft, unter dem Titel: „Richtlinien zur Behandlung von Goethes Italienischer Reise in den Oberklassen der höheren Schulen" veröffentlicht hat. Ziehen tritt im Unterschiede von Kurschat für eine Auswahl des zu Lesenden ein. Auf diesem Standpunkte stehen u. a. die Schulausgaben der Italienischen Reise von Nöldeke (Velhagen u. Klasing), Freericks (Aschendorff) und von Ziehen selbst (L. Ehlermann).

Hasenclever, Goethes Pädagogik im Wilhelm Meister. Hagen i. W. Oberrealschule. Prog.-No. 495.

Ich bin kein Freund von aufdringlicher Systematik, aber ich meine, der Leser wäre dem Herrn Verfasser dankbar gewesen, wenn er das bunte Vielerlei dieser an sich höchst wertvollen pädagogischen Gedanken unter bestimmte, deutlich hervortretende Überschriften gebracht hätte. Also etwa: Allgemeine Erziehungsgrundsätze; die einzelnen Fächer: Religion, Geschichte, Sprachen usw.; Knabenerziehung; Mädchenerziehung usw. Das hätte denn doch die Übersichtlichkeit und damit den Nutzen dieser sorgsamen Feststellungen beträchtlich erhöht.

Cleve, Carl, Ein Beitrag zur Behandlung von Goethes Gedicht Mahomets Gesang in unsern höhern Schulen. Schwedt a. O., Hohenzollern-Gymnasium. Prog.-No. 101.

Verfasser will eine sachliche Erläuterung der Goetheschen Allegorie in der Form eines Schüleraufsatzes bieten, dessen Thema lautet: „Der Lauf eines großen Stromes, ein Bild der Entwicklung, Wirksamkeit und Bedeutung großer, epochemachender Persönlichkeiten." Mit Rücksicht auf die allgemein menschliche Bedeutung der Allegorie ist Mohammed durch andere Gestalten ersetzt worden, die unserer deutschen Jugend näher stehen als der Begründer des Islams. Ich bin der Meinung, daß eine Umschreibung gleich der hier gebotenen, in diesem Falle eine amplificatio, das Gedicht in der Tat besser erklärt, als es die genaueste Gedankenzergliederung tun könnte.

Ludwig, Albert, Schiller und das erste Dezennium des neunzehnten Jahrhunderts. Lichtenberg bei Berlin, Realprogymnasium i. E. nebst Realschule i. E. Prog.-No. 126.

Die lichtvolle und anziehende Darstellung macht uns an der Hand eines reichen Quellenmaterials mit der Aufnahme bekannt, die Schillers Schöpfungen — vergleichsweise auch die von Goethe und anderen — bei seinen Zeitgenossen gefunden haben. Das Verhältnis der romantischen Bewegung zu Schiller ist aus Raummangel vorerst unerörtert geblieben. Die Abhandlung stellt überhaupt bloß das einleitende Bruchstück dar zu einer umfangreichen Geschichte des Nachlebens Schillers in seinem Volke, die Ludwig unter dem Titel „Schiller und die deutsche Nachwelt" inzwischen veröffentlicht hat. (vgl. die Besprechung dieses Buches von A. Matthias 1909, S. 210 ff. dieser Monatschrift.)

Sänger, Wallensteins Lager. Eine Erläuterung für Schüler der Oberklassen. Öls, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 266.

Inhalt: Prolog (Gedankengang, Gliederung), Erläuterung von „Wallensteins Lager", Zusammenfassende und wiederholende Betrachtung (Die Charaktere, Das „Lager" als Exposition, Haupthandlung und Nebenhandlung, Ästhetische Würdigung des „Lagers"). Verfasser hat die Arbeiten von Bellermann, Frick, Bulthaupt u. a. benutzt und will dem Schüler „in der für ihn geeignetsten Form, nämlich vermittels Frage und Antwort, ein Verständnis des Lagers im Sinne der preußischen Lehrpläne vermitteln". Ganz schön, ich möchte aber dringend davor warnen, diese Katechese auf gar zu selbstverständliche Dinge auszudehnen, eine Gefahr, die hier nicht immer ganz vermieden ist, wie mich deucht.

Warncke, Zur Behandlung von Schillers Braut von Messina. Myslowitz, Gymnasium. Prog.-No. 262.

Warncke nimmt zwischen den Erklärern, die in der Braut von Messina eine reine Schicksalstragödie sehen, und denen, die das Drama für eine reine Charaktertragödie halten (besonders Ernst Bergmann, Braunschweig 1906, Prog.-No. 859; vgl. meine Anzeige Monatschr. 1907, S. 439) eine vermittelnde Stellung ein, im Sinne von Kühnemann, Primer (Programm des Kaiser-Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. M. Ostern 1905) und O. Harnack. Danach ist die Braut von Messina als Schicksalstragödie zu bezeichnen, wenn auch nicht als Schicksalstragödie nach der Art des König Ödipus. Vielmehr hat Schiller den eigenartigen Versuch gemacht, die Schicksalsidee der Alten im Geiste unserer Zeit umzubilden, d. h. neben der Bedingtheit des menschlichen Handelns (dunkle Triebe, Verhängnis) die aus dem Charakter entspringende volle Verantwortlichkeit festzuhalten, Schuld und Schicksal miteinander zu verknüpfen. — Ziel und Einheit der Handlung sieht Verfasser in dem greuelvollen Untergange des Fürstenhauses, ihren Mittelpunkt in der Fürstin Isabella. — Die Programmabhandlung von Warncke ist neben der obengenannten von Bergmann allen zu empfehlen, die sich mit diesen schwierigen Fragen und der dazu gehörigen Literatur bekannt machen wollen.

Tieffenbach, Richard, Dispositionen zu einigen ästhetischen Abhandlungen Schillers. Königsberg i. Pr., Königliches Wilhelmsgymnasium. Prog.-No. 7.

Sachverständige Gliederung und gedrängte Gedankenübersicht zu: 1. Die Schau-

bühne als eine moralische Anstalt betrachtet. 2. Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? 3. Vorrede zur Geschichte des Malteserordens. 4. Über Anmut und Würde. 5. Über das Pathetische. 6. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Urtext. I—VI. Brief. 7. Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten. VI. Brief, Schluß. VII. Brief.

Verfasser bekennt sich mit großer Entschiedenheit zu der Ansicht, daß die Frage: Was ist tragisch? nur im Anschluß an die Definition des Aristoteles bzw. an das Handbuch der Poetik von Hermann Baumgart richtig beantwortet werden könne. Er hält es demnach für verfehlt, daß sich die Lesebücher von Muff und Spieß in dieser Frage immer noch an G. Freytag, Technik des Dramas, anschließen. Sei dem, wie ihm wolle. Nur darin möchte ich ihm hier widersprechen, daß es „nicht ratsam" sei, Schillers Abhandlung „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen" und „Über die tragische Kunst" in der Schule zu behandeln. Mag doch jeder Lehrer, gleichviel ob er es mit Hebbel, Bernays, Baumgart, Volkelt oder sonst wem hält, seinen Anschauungen bei der Lektüre Ausdruck geben! Lessings Prosaschriften sind ja auch noch nicht auf den Index gesetzt, so zahlreich auch die Punkte sind, in denen eine sachliche Berichtigung nötig erscheint. Also weg mit dem Sperrbaum und der Warnungstafel! — Zum Schluß noch ein Wort in eigener Sache. Tieffenbach schreibt: E. Grosse hat in den Programmen unserer Anstalt und in den sieben bei Weidmann (Berlin 1902 und 1903) erschienenen Heften „Zum deutschen Unterricht" das Beispiel gegeben mit der vorbereitenden Bearbeitung der Begriffe des Erhabenen und des Schönen. P. Geyer geht auf demselben Wege weiter usw. Ich bemerke, daß ich es an und für sich als durchaus unbedenklich, ja als rühmlich betrachten würde, in die Fußstapfen eines so feinsinnigen Erklärers wie Grosse zu treten, möchte aber doch feststellen, daß mein Kommentar zu den philosophischen Abhandlungen Schillers durch Grosses Veröffentlichungen in keiner Weise beeinflußt oder angeregt worden ist. Die erste Ausgabe desselben ist übrigens schon 1896 u. 1898 bei Weidmann erschienen, was Tieffenbach entgangen zu sein scheint.

Baumgarten, Der einzelne und die Masse bei Schiller. Magdeburg, Realschule. Prog.-No. 349.

Die verhältnismäßig kurze, aber trefflich geschriebene Abhandlung empfiehlt sich schon dadurch, daß sie sich auf Pfaden bewegt, die noch nicht gar zu oft begangen sind. Sie bespricht 1. Die Bedeutung der Masse in Schillers Gedankenwelt. 2. Die Rolle, welche die Masse in Schillers Dichtung spielt. 3. Die Technik der Massenbeherrschung. 4. Der einzelne und die Masse im „Wallenstein." — Übrigens hätte vielleicht die Programmschrift von K. Hißbach, die geschichtliche Bedeutung von Massenarbeit und Heroentum im Lichte Goethescher Gedanken (Eisenach, O. 1907, Prog.-No. 847; angezeigt in der Monatschrift 1908, S. 369) mit Vorteil benutzt werden können.

Ideler, Rudolf, Zur Sprache Wielands. Sprachliche Untersuchungen im Anschluß an Wielands Übersetzung der Briefe Ciceros. Torgau, Gymnasium. Prog.-No. 327

Die wertvolle Untersuchung bezieht sich auf die beiden ersten Bände der fünfbändigen Ausgabe der Briefe vom Jahre 1814 (Stuttgart, A. F. Macklot) und

behandelt nach einem Abschnitt, der die „Übersetzungsmethode" Wielands an Beispielen veranschaulicht, „Lauteigenheiten" sowie „Wort- und Satzlehre". Die Arbeit will einen Beitrag zur Charakteristik der Wielandschen Sprache geben, vor allem aber feststellen, „inwieweit diese Sprache in seiner Ciceroübersetzung von der heutigen Schriftsprache abweicht." Das ist insofern schwierig, als der Begriff Schriftsprache nichts unbedingt Feststehendes bedeutet. Verfasser hat demnach auch solche Ausdrucksweisen verzeichnen zu müssen geglaubt, die heute zwar nicht allgemein gebräuchlich, aber doch selbst bei anerkannt guten Schriftstellern vielfach zu belegen sind. Wer in der Umgangssprache und den Mundarten die Quellen sieht, aus denen die Schriftsprache immer wieder schöpfen muß, der wird ja die Grenzen des sprachlich Zulässigen erheblich weiter ziehen als mancher unserer grammatischen Gesetzgeber.

Brüggemann, **Joseph**, Ludwig Tieck als Übersetzer mittelhochdeutscher Dichtung. Trier, Königl. Kaiser Wilhelms-Gymnasium mit Realgymnasium. Prog.-No. 614.

Die Einleitung dieser ebensowohl gründlichen wie anziehenden Abhandlung macht uns zunächst mit den Widerständen bekannt, die die Neubelebung des deutschen Altertums bei Gelehrten und Laien gefunden hat, und würdigt sodann die Schwierigkeit des Unternehmens, ohne Vorarbeiten, auf Grund eines mühsamen Selbstudiums altdeutsche Dichtungen einerseits richtig und anderseits in gemeinverständlicher, gefälliger Form zu übertragen. Dieser Aufgabe ist Tieck trotz seines ehrlichen Strebens nicht gewachsen gewesen. Er scheint sich „die meiste Wirkung von einer sklavisch-wortgetreuen Kopierung der sprachlichen Eigentümlichkeiten" versprochen zu haben und verwendet daher, wie Verfasser in genauen, übersichtlich geordneten Zusammenstellungen nachweist, eine Menge von veralteten und ausgestorbenen Laut- und Flexionsformen, Worten, Redewendungen und Konstruktionen. Trotz alledem sind wir Tieck „für die Förderung, die er der altdeutschen Literatur in so reichem Maße hat zuteil werden lassen, noch heute Dank schuldig", wenngleich seine Übersetzungen nur noch historische Bedeutung besitzen.

Möller, **Hans**, Hebbel als Lyriker. Cuxhaven, Höhere Staatsschule. Prog.-No. 950.

Unter den Vorarbeiten, die Verfasser benutzt hat, steht R. M. Werners historisch-kritische Ausgabe von Hebbels Werken sowie dessen Werk „Lyrik und Lyriker" in erster Reihe. Die Untersuchung erörtert zunächst den Einfluß, den Uhland und Heine, vor allem aber Goethe (in Hinsicht auf Vorwurf, Metrum, Wortschatz) auf Hebbels lyrische Gedichte geübt haben, und behandelt sodann ihre Entstehungsweise, Inhalt und Form, Hauptthemen und oft wiederkehrende Motive. Auf Balladen, Romanzen und Epigramme wird nicht eingegangen. Dagegen wird Hebbels Theorie vom Wesen der Lyrik und des Schönen überhaupt berührt. Hier hätten Schillers Ansichten zum Vergleich herangezogen werden können. Die Verwendung der Ausdrücke „Stoff" und „Form" u. a. m. weist jedenfalls auf Schiller zurück. Zum Schluß wird die Frage beantwortet, welche stofflichen und formalen Gesichtspunkte den Dichter bei der endgültigen Auswahl seiner Gedichte geleitet haben.

Biese, Alfred, Zur Behandlung Mörikes in Prima. Neuwied, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 601.

Kurze, aber höchst beachtenswerte, feinsinnige Darstellung, die uns mit dem Lebenslauf des Dichters bekannt macht, ihn im Rahmen der Literaturbewegung seiner Zeit betrachtet, vor allem aber das Verständnis für die Eigenart seiner Lyrik — unter anderm auch durch Vergleiche mit Heine, Uhland, Rückert, Platen, Hebbel, Keller, den Romantikern und besonders Goethe — zu erschließen sucht. Eingehend behandelt wird auch der Roman „Maler Nolten". Unter den Heutigen ist kaum einer so zeitig für Mörikes Größe eingetreten wie Alfred Biese, hat er doch schon im Jahre 1884, also vor 25 Jahren, einen Aufsatz über „Eduard Mörike und Theodor Storm" veröffentlicht, und wenn neuerdings Mörikes Bedeutung immer mehr, allmählich auch in den Kreisen der Schule, anerkannt wird, so ist das nicht zum wenigsten sein Verdienst. Seine hier angezeigte Programmabhandlung bietet übrigens mehr, als der Titel verspricht. So macht er, fest überzeugt, daß wie Goethe, Schiller und Uhland, so auch Mörike den Schüler von den unteren bis zu den oberen Klassen begleiten müsse, dankenswerte Vorschläge für die Verteilung der Gedichte auf die einzelnen Stufen, und gibt schließlich einen, wie mich dünkt, erschöpfenden Bericht über die Berücksichtigung, die Mörikes Lyrik bisher in den deutschen Lesebüchern für höhere Schulen und in Anthologien gefunden hat.

Riehemann, Joseph, Erläuternde Bemerkungen zu Annette von Droste-Hülshoffs Dichtungen. III. Teil. Meppen, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 403.

Verfasser gibt Sach- und Worterklärungen — nicht selten im Widerspruche zu Kreiten und anderen — zu einzelnen Versen oder Strophen des Zyklus „Das geistliche Jahr", der „Heidebilder" usw. Den Schluß der Arbeit bildet eine Betrachtung des erst 1905 veröffentlichten Gedichtes „Des Arztes Tod" und der Nachweis, daß der von H. Cardauns behauptete Zusammhang des Gedichtes mit dem größeren epischen Gedicht „Des Arztes Vermächtnis" höchstens rein äußerlich ist. — Der I. und II. Teil der Erläuterungen sind bereits 1896 und 1898 in den Jahresberichten des Königlichen Gymnasiums zu Osnabrück erschienen.

Wiedenhöfer, Joseph, Maria Lenzen geb. di Sebregondi. Ausgewählte Gedichte. Aus ihrem handschriftlichen Nachlaß mit einer Lebensbeschreibung herausgegeben. Dorsten, Gymnasium. Prog.-No. 449.

Dem Äußern nach keine Programmschrift der üblichen Art, sondern ein vornehm ausgestattetes, mit Abbildungen geschmücktes Buch, das der Stadt Dorsten gewidmet ist. Ein Denkmal der Pietät, das Dorstener Heimatssinn einer zwar nicht weltberühmten, aber doch immerhin hervorragenden Tochter der kleinen Lippestadt, der am 11. Februar 1882 verstorbenen Dichterin Maria Lenzen, errichtet hat. Wir erhalten ein äußerst ansprechendes Bild von der Persönlichkeit und dem anspruchslosen, von deutscher Gemütstiefe und schlichter Frömmigkeit erfüllten literarischen Schaffen dieser Frau, die ja an ihre Landsmännin Annette von Droste-Hülshoff nicht heranreicht, aber doch wohl größere Beachtung verdient, als ihr Kritik und Publikum bisher gezollt haben.

Iltz, Johannes, Über Wilhelm Raabes Weltanschauung. Stettin, Stadtgymnasium. Prog.-No. 198.

Ein Herz, das für das Leid des Mitmenschen und zumal für die stillen Schmerzen und Sorgen der Kleinen, Armen und Bedrückten das zarteste Verständnis besitzt, anderseits aber auch empfänglich ist für die Freude an der Natur, an der Heimat, für den Segen der Arbeit, für das Glück des Nächsten, der Volksgenossen: solch ein Herz hat jene tapfere Lebensbejahung, jenen gesunden Humor geboren, der uns in Raabes Schriften überall entgegentritt. Die prächtige Darstellung von Iltz sei allen empfohlen, die Raabe kennen oder ihn erst noch näher kennen lernen wollen.

Adrian, Gerhard, Beiträge zur Würdigung der Nibelungendichtung. Dortmund, Städtisches Gymnasium. Prog.-No. 451.

Der erste von den beiden Hauptteilen dieser scharfsinnigen, von voller Beherrschung des spröden Stoffes zeugenden Untersuchung ist betitelt: „Die wichtigste Umformung der Sage im ersten Teile des Nibelungenliedes". Hier wird in eingehender Erörterung der Standpunkt begründet, daß die zahlreichen Widersprüche und Unebenheiten, die uns im Nibelungenliede entgegentreten, „fast alle durch die Modernisierung des Stoffs d. h. durch die Einkleidung der alten Sage in die Formen höfischen Rittertums und des Minnedienstes ihre Erklärung finden." Die ungünstigen Wirkungen dieser Umgestaltung erstrecken sich nicht bloß auf die Handlung, genauer auf die dramatisch wirksame Aufeinanderfolge und Motivierung der einzelnen Ereignisse, sondern auch auf die Charaktere. Daher schreibt sich vor allem auch das Unsichere, Schwerverständliche im Charakter Hagens, dieses „Hauptheldeu" des Nibelungenliedes, das durch ihn „die Tragödie des wilden, leidenschaftlichen, selbst vor Verbrechen nicht zurückschreckenden Ehrgeizes" geworden ist. — Der zweite Hauptteil der Arbeit gilt dem Thema: „Der dramatische Aufbau der Handlung des Nibelungenliedes als Grundlage einer Volks- und Schulauswahl." Daß die Dichtung dramatisch-tragischen Charakter besitzt, ist ja unbestreitbar. Es fragt sich nur, ob sie nach der dramatischen Seite hin als ein Ganzes zu erfassen ist, oder ob es sich empfiehlt, jeden der gegebenen beiden Teile, Siegfrieds Tod und Kriemhildens Rache, für sich allein nach den Gesetzen der dramatischen Technik zu bearbeiten. Adrian hat sich aus guten Gründen für das letztere Verfahren entschieden und gliedert jedes der beiden „Dramen" in zehn Teile, bemüht, „die einzelnen Teile nach ihrer dramatischen Bedeutung herauszuheben, die zahlreichen wilden Triebe zu beschneiden und nur das Kernholz beizubehalten". — Zum Schluß wird eine, wie mir scheint, wohlgelungene Übersetzungsprobe der ersten Aventiure gegeben. Vivant sequentia!

Bernays, Ulrich, Die Sage vom großen König Alexander für die Jugend erzählt von Adolf Ausfeld. Aus dem Nachlaß des Verfassers herausgegeben. Lörrach, Großherzogliches Gymnasium. Prog.-No. 804.

Ausfeld hat sich in dieser, hier zum erstenmal veröffentlichten, Bearbeitung der Alexandersage eng an Pseudokallisthenes bzw. an Julius Valerius und den Archipresbyter Leo, also an die ursprüngliche Fassung der Sage angeschlossen; nur die Erzählung von den Blumenmädchen ist dem Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht entnommen. Die Auswahl des Stoffes ist mit Rücksicht auf die Jugend

getroffen. Der Ausdruck trifft den schlichten Ton des Märchenerzählers und ist überall glatt und ansprechend. Die Herausgeber von deutschen Lesebüchern werden meines Erachtens gut daran tun, aus dieser Quelle zu schöpfen.

Güthling, Otto, Schlesische Kirchenliederdichter. Liegnitz, Städt. Gymnasium. Prog.-No. 261.

Verfasser hat sich der dankenswerten Mühe unterzogen, 51 schlesische Kirchenliederdichter nebst kurzen biographischen Mitteilungen und den Anfängen der bekanntesten Lieder in alphabetischer Ordnung zusammenzustellen. Die bedeutendsten unter ihnen, Angelus Silesius, Schmolck und Rothe, werden ausführlicher behandelt.

Jaffe, Siegfried, Die Vaganten und ihre Lieder. Berlin, Lessing-Gymnasium. Prog.-No. 73.

Eine gelehrte, auf reiches Quellenmaterial gestützte, dabei sehr anschauliche Darstellung, jedem zu empfehlen, der sich mit der alten und nicht ganz unrühmlichen Geschichte jenes Künstlertums bekannt machen will, das sich in vielfach verschlechterter Auflage heute noch auf Landstraßen und Jahrmärkten zur Schau stellt. Die historische Einleitung behandelt zunächst das Verhältnis zwischen den mittelalterlichen Spielleuten, den Nachfahren der römischen mimi, und ihren vornehmeren Brüdern, den gelehrten, lateinisch dichtenden „Vaganten". Weiterhin erhalten wir über die Anfänge, die örtliche und zeitliche Verbreitung, die Existenzbedingungen und Lebensanschauungen dieses Vagantentums Auskunft, desgleichen über Stoff und Form der Vagantenlieder. An einer Auswahl systematisch geordneter Beispiele werden charakteristische Stil- und Kunstmittel (Tropen und Figuren) sehr eingehend erläutert. Daran schließt sich eine Zusammenstellung von Zitaten aus der Bibel und römischen Schriftstellern. Endlich werden noch zwei Themen sorgfältig erörtert, erstens die Frage: Wie ist die Überlieferung der Vagantendichtungen beschaffen, und welche Handschriften stehen uns zu Gebote? und zweitens: Was läßt sich von dem Leben und den Werken einzelner Vagantendichter eruieren? Den Löwenanteil an diesem Schlußkapitel haben die beiden Dichterfürsten, wollte sagen Vagantenfürsten, der Archipoeta und Walter von Châtillon, erhalten, die nach Jaffe unmöglich identisch sein können, wie andere vor ihm behauptet haben.

Gombert, Albert, Beiträge zur deutschen Wortgeschichte. Breslau, Königl. König Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 241.

Verfasser sucht bei 38 Worten und Redensarten, die (wie Hygiene, Geniezeit, Schicksalstragödie, Neue Ära) zum Teil als wissenschaftliche Kunstausdrücke gebraucht werden, das erste Auftreten, hier und da auch den Wandel der Bedeutung nachzuweisen, soweit dies in unseren Wörterbüchern oder sonstwo noch nicht ausreichend geschehen ist. Wichtig für weitere Kreise, besonders für Geschichtslehrer ist die unumstößliche, aktenmäßige Feststellung, daß die Benennung „König in Preußen" durchaus keinen staatsrechtlichen Unterschied von dem „König von Preußen" zum Ausdruck bringen sollte, sondern einfach dem damaligen Sprachgebrauch entsprang, und daß erst unter dem 7. Juli 1797 die preußischen Vertreter bei den fremden Höfen von Berlin aus angewiesen worden sind, fortan den nunmehr allein üblich gewordenen Titel „König von Preußen" zu gebrauchen.

Holzgraefe, Wilhelm, Das grammatische Geschlecht der Fremdwörter und fremden Wörter im heutigen Sprachgebrauch. Hamburg, Realgymnasium des Johanneums. Prog.-No. 953.

An hunderten von Beispielen, bei denen, wenn nötig, der Fundort angegeben ist, wird die Tatsache erhärtet, daß in der Geschlechtsbezeichnung nichtdeutscher Wörter selbst bei Gebildeten zurzeit eine schier unerträgliche Wirrnis zu beobachten ist. Verfasser hält alle, sei es instinktiven oder bewußten, Versuche, heute noch das Geschlecht fremdsprachlicher Ausdrücke dem deutschen Gebrauche mit Rücksicht auf Klangfarbe oder Bedeutung anzugleichen, für völlig unberechtigt und will in allen irgendwie noch zweifelhaften Fällen das ursprüngliche Geschlecht festgehalten wissen. Man kann dieser Forderung im allgemeinen zustimmen, wird aber doch wohl hier und da dem Usus oder auch Abusus größere Zugeständnisse machen müssen, als Holzgraefe zugeben will. So ist z. B. die Ossa, die Ida, der Rhone kaum noch zu retten, eher noch die Peloponnes. Und schließlich: was verschlägt's?

Wirth, Hermann, Gedankengang zur deutschen Etymologie. Tauberbischofsheim, Großherzogl. Gymnasium, Prog.-No. 809.

Die „Indogermanische Sprachbeziehungen" betitelten Programmschriften dieses fleißigen und kenntnisreichen Wortforschers (I. Teil Bruchsal, Ost. 1905, II. Teil Donaueschingen, Ost. 1906) sind bereits im V. und VI. Jahrgang der Monatschrift angezeigt worden. In dieser Arbeit sind eine Reihe deutscher Wörter nach Bedeutungsgruppen behandelt: Deutsche Tiernamen im Lichte der Sprachvergleichnng; Zur Geschichte deutscher Baum- und Pflanzennamen; Namen von Körperteilen; Geräte, Werkzeuge usw.; Verben der Bewegung. — In allen diesen Gruppen kommt der Begriff der „Krümmung", dessen Wirksamkeit überdies noch in einem besonderen Abschnitte nachgewiesen wird, zur Verwendung. Außer dem Sanskrit wird überall, wo sich das tun läßt, Latein und Griechisch zur Erklärung herangezogen.

Wirth, Philipp, Die Rechtschreibung der Straßennamen und Geschäftsaufschriften in Straßburg. Straßburg i. E., Oberrealschule bei St. Johann. Prog.-No. 698.

Der Leitsatz, in dem Wirths Ausführungen gipfeln, ist allen deutschen Stadtverwaltungen zur Beherzigung dringend zu empfehlen. Er lautet: „Nachdem wir im Deutschen Reiche eine amtlich eingeführte Rechtschreibung besitzen, ist es eine Pflicht der staatlichen und städtischen Behörden, darüber zu wachen, daß in den öffentlichen Aufschriften nicht eine Rechtschreibung befolgt wird, die sich mit der amtlich eingeführten in Widerspruch setzt, und wo sich solche fehlerhaften Aufschriften finden, sind sie so rasch als möglich zu beseitigen." Zurzeit liegt die Sache so, daß kaum in einer deutschen Stadt die Straßennamen völlig richtig geschrieben sind, von den oft haarsträubenden Geschäftsaufschriften gar nicht zu reden. Daß es im wunderschönen Straßburg hierin besonders häßlich aussieht, ist begreiflich.

Schnobel, Karl, Zum grammatischen Unterricht im Deutschen auf der lateinlosen Unterstufe der Reformschulen. Charlottenburg, Reform-Realgymnasium. Prog.-No. 120.

Die sachverständigen, durchdachten Darlegungen behandeln: I. Aufgabe und Ziel des grammatischen Unterrichts auf der Unterstufe, II. Stundenzahl, III. Stoff-

verteilung, IV. Lehrverfahren. — Da die gesamte Satzlehre zum Abschluß und zum vollen Verständnis der Schüler gebracht werden muß, wenn der erst in Untertertia einsetzende Lateinunterricht Erfolg haben soll, und da diese Aufgabe im wesentlichen dem deutschen Unterricht der Unterstufe zufällt, so hält es Verf. für erforderlich, die Stundenzahl für diesen Unterricht zu erhöhen. Das ist an einigen wenigen preußischen Reformschulen nach dem Frankfurter Lehrplan schon geschehen, im ausreichenden Maße aber bisher bloß an den Reformschulen des Königreichs Sachsen. Hier sind dem Deutschen in Sexta sieben, in Quinta sechs und in Quarta fünf Wochenstunden zugewiesen.

Gemoll, Albert, Die Meditation des deutschen Aufsatzes mit Beispielen. Striegau, Realgymnasium. Prog.-No. 286.

Fortsetzung der Jahrg. VI, S. 450 angezeigten Programmabhandlung. Geschickt durchgeführte Meditationen in Form von Frage und Antwort zu sieben Erzählungen, deren Stoff der poetischen Lektüre der Sekunda entnommen ist.

Netoliczka, Oscar, Aus der Praxis des deutschen Unterrichts. Kronstadt in Siebenbürgen, Honterus-Gymnasium.

Ganz vortreffliche Darstellung, die erstens in einer geschichtlichen Orientierung die Hauptströmungen innerhalb des Aufsatzbetriebes (mit Berücksichtigung des siebenbürgisch-sächsischen Gymnasialwesens) scharf und sicher beurteilt und zweitens mit überzeugenden Beweisgründen dafür eintritt, daß die „Abhandlung" als letztes und höchstes Ziel des deutschen Aufsatzes anzusehen sei. Hervorragend sind auch die drei Schülerleistungen, die im Anhang veröffentlicht werden: 1. Darf Banquos Geist auf der Bühne erscheinen? [Dialog], 2. Zum 9. Mai 1905 [Geradezu meisterhafte Dichtung, die uns die Hauptgestalten der Schillerschen Dramen zu mitternächtiger Stunde am Grabe des Gefeierten zeigt]. 3. Die Laokoongruppe [Betrachtung des Kunstwerks]. Besonders erfreulich, ich möchte sagen erfrischend, wirkt die freie, scheinbar zwanglose Form, in der unter 1 und 3 der Gedankenstoff (Lessing) zur Darstellung kommt.

Schurig, Aus dem deutschen Unterricht der Prima: Dispositionen und Meditationen. Höxter, König Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 459.

Die hier behandelten 19 Aufgaben sind nicht Lektürethemen der üblichen Art — den unmittelbaren Anschluß an das Gelesene, zumal an die poetische Lektüre, glaubt Verfasser auf die Facharbeiten beschränken zu müssen —, sondern ihre Bearbeitung setzt meist die Kenntnis größerer Wissens- und Gedankengebiete voraus und stellt deshalb an die Schüler und nicht zum wenigsten auch an den *„spiritus inventor* und *rector"*, den Lehrer, recht hohe Anforderungen. Je breiter die durch Lektüre und sonstwie gelegten Grundlagen sind, auf denen die verlangte Abhandlung beruhen muß, um so größer wird ja natürlich auch der Spielraum für selbständige, „produktive" Auffassung und Behandlung des Themas werden. Wer es wie Referent für angebracht hält, in Prima gelegentlich auch einmal ein Thema zu stellen, das andere Unterrichtsfächer tributpflichtig macht, wird aus Schurigs gedankenreichen Dispositionen mancherlei Anregung schöpfen.

Fischer, Der deutsche Aufsatz in den Oberklassen. Stettin, Friedrich Wilhelms-Realgymnasium. Prog.-No. 205.

Die lehrreiche, mit unverkennbarer Sachkenntnis geschriebene Arbeit behandelt:

1. Zweck und Regelung der Aufsatzübung, 2. Die Wahl des Themas (Allgemeine Gesichtspunkte — die Stoffgebiete — Stilistische Gesichtspunkte — Fassung des Themas). 3. Vorbereitung und Anfertigung des Aufsatzes. 4. Die Beurteilung des Aufsatzes (die Korrektur — das Urteil — Rückgabe und Besprechung der korrigierten Aufsätze). Wer Fischers Abhandlung zusammen mit der oben angezeigten Arbeit von Netoliczka liest, erhält unter anderem auch ein vorzügliches Bild von den Strömungen und Strebungen, die in unserer Aufsatzliteratur bis heute zutage getreten sind.

Finckh, Theodor, Der Lehrstoff der philosophischen Propädeutik. Reutlingen, Oberrealschule. Prog.-No. 789.

Eine aus der Schulpraxis hervorgegangene, nach meinem Dafürhalten sehr brauchbare Auswahl des philosophischen Stoffs für Oberprima — bis auf Ethik und Religionsphilosophie, die dem Religionsunterricht zugewiesen werden. Sieben Kapitel: I. Allgemeine Einleitung. II. Einleitung in die Psychologie. III. Psychophysik. IV. Erkenntnistheoretischer Anhang zur Psychophysik. V. Metaphysischer Anhang zur Psychophysik. VI. Eigentliche Psychologie. [Ein Abschnitt behandelt die psychologischen Grundlagen der Ästhetik.] VII. Logik, einschließlich Methodenlehre. — Benutzt sind die anerkannt besten philosophischen Schriften der Gegenwart. Die württembergischen Oberrealschulen sind in der glücklichen Lage, in Oberprima der philosophischen Propädeutik zwei Wochenstunden widmen zu können. Daher der Umfang des hier Gebotenen.

Brieg. Paul Geyer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Griechische Autoren.

Muzik, Hugo, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schulklassikern. Leipzig-Wien 1906. Karl Fromme. VIII u. 121 S. gr. 8°. 3,50 M.

Ein Buch wie dies entspricht sicherlich einem Bedürfnis, heute mehr als früher, weil heute manche Philologen die Universität verlassen, ohne sich mit denjenigen Schriftstellern, die sie nachher auf der Schule zu behandeln haben, ausreichend beschäftigt zu haben.

Also ist die Zusammenstellung einer Bibliographie an sich dankenswert. Aber entspricht die vorliegende Arbeit den Wünschen, die man an ein solches Buch stellen muß? Sie beobachtet folgendes Verfahren: Der Verfasser hat die Zeitschriften durchgemustert, die seiner Meinung nach hauptsächlich an den deutschen, d. h. reichsdeutschen und österreichischen, Gymnasien gehalten werden — es sind: Zeitschr. f. österr. Gymn.; Zeitschr. f. d. Gymnasialw.; Neue Jahrb. f. Philolog. u. Pädag. und ihre Fortsetzung: Neue Jahrb. f. d. kl. Altert., Gesch. u. deutsch. Lit. u. Pädag.; Gymnasium; Österreichische Mittelschule; Wiener Studien; Lehrproben und Lehrgänge; Bursians Jahresbericht; —, hat aus ihnen die Titel der Aufsätze exzerpiert und nach bestimmten Rubriken geordnet; dazu sind noch die Programmbeilagen gekommen. Doch hat Muzik nicht nur die selbständigen Arbeiten aufgezählt, nein, er hat auch die bei Gelegenheit von Rezensionen in diesen Zeitschriften genannten selbständigen Werke mit ausgeschrieben, in dem er gleichzeitig auf die Besprechung hinweist. Diese Fülle von Büchertiteln ist dann nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: 1. nach Autoren, so daß Arrian der erste, Xenophon der letzte ist; 2. innerhalb dieser Rubriken nach: Biographie, Würdigung des Autors, Schriften über seinen Sprachgebrauch, Aufsätze über methodische Behandlung, Übersetzungen, Übungsbücher, die den Wortschatz der Schulautoren verwerten; ferner sind angeführt Werke, welche die Realien der einzelnen Schriftsteller behandeln, und Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht. Das bildet den ersten Teil des Buches (S. 1—69); der zweite enthält, alphabetisch nach griechischen Stichwörtern geordnet, ein Verzeichnis derjenigen Dinge, die sich durch ein Bild veranschaulichen lassen, mit Hinweis auf die Publikationen in denen diese

Abbildungen leicht zugänglich sind, also auf Bücher wie Baumeister, Luckenbach, Roscher usw.

Ist das hier beobachtete Verfahren richtig? Über die Auswahl der Zeitschriften will ich nicht sprechen, ihr liegen vielleicht statistische Beobachtungen über das was die Schulen zu halten pflegen zugrunde; ebenso wenig über die Heranziehung der Programme; aber wie steht es mit denjenigen Titeln, die weder Programmabhandlungen noch Zeitschriftenaufsätze sind? Eine vom Verleger beigegebene Empfehlung des Buches verspricht, „daß zu jedem der in Österreich oder in Deutschland üblichen griechischen Schulklassiker die literarischen Erscheinungen, welche dem Lehrer für die Behandlung des Autors sowohl nach der formalen wie nach der realen Seite hin Unterstützung gewähren können, zusammengetragen sind." Vortrefflich, wenns so wäre, aber leider ist es nicht so. Es ist doch z. B. höchst merkwürdig, daß man Namen wie Welcker, Otfried Müller, Usener, Bücheler, Rohde, v. Wilamowitz usw. hier vergeblich sucht. Der Grund ist, daß die Auswahl die Muzik bietet eigentlich rein zufällig entstanden ist: was jene Zeitschriften in Rezensionen usw. erwähnten, und was die Aufmerksamkeit des Verfassers fand, das ist angeführt; was sich auf diese Weise nicht anbot, hat Erwähnung nicht gefunden.

Ich stehe nicht an zu erklären, daß mir dadurch der Wert der ganzen Sammlung stark in Frage gestellt zu sein scheint. Wenn Muzik mehr bieten wollte als die Aufzählung der in den von ihm exzerpierten Zeitschriften gedruckten Arbeiten, so durfte er nicht mehr mechanisch verfahren, sondern mußte entweder selbst eine Auswahl treffen oder sich mit anderen in Verbindung setzen, die ihm hier die für ein Repertorium notwendigen Werke empfohlen hätten. Es ist denn doch wirklich eigenartig, wenn man z. B. Cauer mit einigen kleinen Arbeiten zu Homer erwähnt findet, dagegen von seinen Grundfragen der Homerkritik nichts erfährt; oder wenn bei Homer Gladstone angeführt wird, aber von Kirchhoff, Wilamowitz, Kammer usw. nichts gesagt wird. Nicht einmal Wilamowitz' Übersetzungen sind genannt, um von andern zu schweigen. Ebenso willkürlich ist, was von Schriftstellerausgaben erwähnt wird.

Der Gedanke, welchem das Buch seine Entstehung verdankt, ist unbedingt zu loben, aber die Ausführung müßte anders gestaltet werden. Und Hilfsmittel gibt es dafür doch mehr als genug.

Eine vortreffliche Literaturauswahl allgemeiner Art enthält z. B. die griechische Literaturgeschichte von Wilamowitz in der Kultur der Gegenwart; ebenso gibt Krolls so sehr dankenswerter Überblick über die Fortschritte der Philologie in den letzten 25 Jahren eine ganze Fülle vortrefflicher Hinweise. Wenn es, wie ich hoffe, zu einer neuen Auflage des Buches kommt, so wird das hoffentlich eine Neubearbeitung werden; und wenn sich der Verfasser für diese die Hilfe eines Universitätslehrers sicherte, so würde das seinem Buche sehr von Nutzen sein.

Sehr dankenswert ist die Zusammenstellung des zweiten Teiles; der verschafft dem Buche, so wie es vorliegt, schon seinen Wert. Mir wenigstens ist eine so praktische Übersicht über das Anschauungsmaterial, das in leicht zugänglichen Werken vorhanden ist, nicht bekannt.

Wolf, H., Homers Odyssee, erläutert und gewürdigt. Leipzig 1904. H. Bredt. 118 S. 8°. 1 M.

Wolf, H., Homers Ilias, erläutert und gewürdigt. ebenda 1905. 154 S. 8°. 1 M.

Die beiden knappen Hefte bilden das zweite und dritte Bändchen der im Verlag von H. Bredt erscheinenden, von Hau und Wolf herausgegebenen Sammlung von Erläuterungen und Würdigungen der ausländischen Klassiker; diese sind in erster Linie bestimmt, das Selbststudium der durch den Unterricht angeregten Schüler, besonders der Primaner, zu unterstützen. Die beiden vorliegenden Hefte kann man mit gutem Gewissen einem noch weiteren Kreise empfehlen: auch dem jungen Lehrer, der Homer behandeln soll, wird der Einblick in den Umfang der Dinge, die ein erfahrener Lehrer seinen Schülern bietet, sehr nützlich sein; ebenso wird der Lehrer des Deutschen an realistischen Schulen reiche Anregung für seinen Unterricht aus diesen Heften holen können.

Anspruch als wissenschaftliche Leistungen gewürdigt zu werden, erheben die Hefte nicht, wenn auch unverkennbar ist, daß sie auf solider gelehrter Grundlage beruhen, und erfreulichen Mut zu selbständigem Urteil zeigen.

Beide Hefte zerfallen in zwei ziemlich gleiche Teile, von denen der erste eine genaue Darstellung der Handlung bietet, der zweite in kurzen Abhandlungen anhangsweise einzelne Gebiete der homerischen Welt behandelt, wie Religion, Kultur, Sage, homerische Frage usw. Im ganzen ist die richtige Mitte zwischen gelehrter Behandlung und schulmäßiger Einführung getroffen, besonders lobenswert scheint mir die Art, wie zur Vertiefung des ästhetischen Verständnisses durch Hinweis auf Lessing, Schiller, Goethe, aber auch Lehrs, Rohde, v. Wilamowitz brauchbare Winke gegeben werden, ebenso daß religionsgeschichtlichen Untersuchungen verhältnismäßig viel Raum gegönnt ist. Dagegen scheint es mir doch recht zweifelhaft zu sein, ob mit den zahlreichen und nachdrücklichen Hinweisen auf Mängel der Komposition, auf „Risse“ und „Überklebungen“, auf „Flickpoesie“ usw., wie sie sich besonders häufig in dem Ilias-Bändchen finden, für den Zweck der Hefte das Richtige getroffen ist; jedenfalls könnten sie ruhig vom Superlativ auf den Positiv herabgestimmt werden.

Bei einer zweiten Auflage, die ich dem brauchbaren Büchlein wünsche, würde es sich wohl empfehlen, diese Bemerkungen aus dem ersten Teil fortzulassen und zur Bereicherung des im Anhang gebotenen Abschnittes über Komposition und homerische Frage zu verwenden. Ebenso würden mir die Übersetzungen in guter Prosa besser gefallen, als in der altfränkischen und gestelzten Form der Hexameter, die von dem Reiz der homerischen Verse nichts mehr verspüren lassen.

Schäfer, A., Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszug, verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen. 4. Aufl. in alldeutscher Rechtschreibung. Berlin-Hannover 1903. C. Meyer (G. Prior). geb. 1 M.

Das an vielen Mädchenschulen gebrauchte Büchlein sucht der Forderung des preußischen Kultusministeriums nach einer Schulausgabe der homerischen Gedichte für die zweite Klasse der höheren Mädchenschulen gerecht zu werden und entspricht offenbar, wie seine Verbreitung beweist, einem Bedürfnis. Die Übersetzung ist z. T. eigenes Werk des Verfassers und liest sich ziemlich glatt; z. T. sind

Schillersche Übersetzungen verwendet. Die einzige Abbildung, die zur Illustrierung des Bogenschusses dienen soll, ist kaum richtig.

Altendorf, K., Ästhetischer Kommentar zur Odyssee. Gießen 1904. Emil Roth. 1,50 M.

Ein etwas seltsam anachronistisches Buch! Jegliche Anfechtung der Odyssee, nicht nur ganzer Teile, wie z. B. der Telemachie, sondern sogar einzelner Verse und Wiederholungen wird als Unrecht an den Manen des großen Dichters bekämpft, jede nicht abzuleugnende Unebenheit zu erklären gesucht. Und doch liest sich das Buch wohltuend, was zurückzuführen sein wird auf die echte Liebe des Verfassers zu dem Gedicht und zu dem Bilde, das er sich vom Dichter Homer gemacht hat. Übrigens mag es auch ganz nützlich sein, ein Buch über Homer zu lesen, das nicht, wie sonst wohl üblich, einseitig auf die Fehler eingestellt ist, freilich an Einseitigkeit selbst nichts zu wünschen läßt. In den ästhetischen Bemerkungen findet sich mancherlei Hübsches, das für die Erklärung in der Schule gut zu verwerten ist.

Steglitz. C. Hölk.

Lateinische Übungsbücher und Grammatiken.*)

Der von mir Jahrgang III, S. 403 besprochene zweite Teil von **J. Wulff, E. Bruhn** und **R. Preiser,** Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische ist durch J. Schmedes in einer Ausgabe B (Berlin 1908, Weidmannsche Buchhandlung, VII u. 187 S., geb. 2,20 M.) in ähnlicher Weise bearbeitet worden wie schon früher der erste Teil (vgl. Jahrgang VII, S. 181f.). Während in den „zusammenhängenden Übersetzungsstücken" nur leichte Änderungen im Text und Zusätze zu den Anmerkungen erforderlich erschienen sind, hat Schmedes, um die Arbeit des Schülers nicht ohne Not zu erschweren, eine große Anzahl „Einzelsätze" vereinfacht oder durch leichtere ersetzt, auch die Zahl der Anmerkungen erheblich vermehrt. Da der erstrebte Zweck der Aufgaben zweifellos auch mit der vereinfachten Ausgabe erreicht werden kann, wird sie den Anstalten zu empfehlen sein, denen sich die ältere Ausgabe als zu schwierig erwiesen hat.

J. Haulers, Lateinische Stilübungen für obere Klassen der Gymnasien, die in Norddeutschland ziemlich unbekannt sein dürften, haben in der 6. Auflage (Wien 1907, A. Hölder, VI u. 302 S., geb. 3 kr. 20 h.) durch J. Dorsch und J. Fritsch eine Neubearbeitung erfahren, die ihren Wert zweifellos erhöht hat. An die Stelle der „Vorübungen", in denen an lateinischen Sätzen die Regeln der Stilistik zur Anschauung gebracht wurden, und der im ganzen Buche zerstreuten stilistischen und synonymisch-phraseologischen Anmerkungen ist ein sachlich, bzw. alphabetisch geordneter Anhang getreten, auf den in den Aufgaben fortlaufend verwiesen wird, und ferner ist die Übersetzungsarbeit durch Fußnoten und Direktiven im Texte und besonders durch ein reichhaltiges Wörterverzeichnis erleichtert worden. Die Verbesserungen würden uneingeschränktes Lob verdienen, wenn der Anhang übersichtlicher geordnet und in der Auswahl mehr Maß ge-

*) Vgl. Jahrgang VII., S. 181 ff.

halten worden wäre. Der bisherige Übersetzungsstoff ist teils gekürzt, teils durch Aufnahme einer Reihe von Aufgaben, die sich an die Klassenlektüre anschließen, erweitert worden; auch haben sich die Herausgeber bemüht, den deutschen Ausdruck zu bessern, infolgedessen man selten noch auf Latinismen stößt. Wenn nun auch durch all diese Änderungen das Buch an Brauchbarkeit gewonnen hat und mit Nutzen verwandt werden kann, so zeichnet es sich doch nicht so sehr durch seine Eigenschaften aus, daß es den in Norddeutschland gebrauchten Hilfsmitteln vorgezogen zu werden verdiente.

Bei den weit verbreiteten **Ostermannschen** Übungsbüchern haben sich im Laufe der Zeit Änderungen als wünschenswert herausgestellt, die bei einer neuen Auflage aus praktischen Gründen nicht vorgenommen werden konnten und zur Herstellung einer besonderen Ausgabe C geführt haben. Während die beiden ersten Teile von H. J. Müller und G. Michaelis bearbeitet worden sind (vgl. Jahrgang V, S. 531f.), hat die Neubearbeitung der übrigen Teile der Berichterstatter auf Wunsch des bisherigen Herausgebers und der Verlagshandlung übernommen.

Zuerst ist erschienen der für Obersekunda und Prima bestimmte fünfte Teil (Leipzig und Berlin 1908, B. G. Teubner, VIII u. 400 S., geb. 3 M.), dessen Umgestaltung seinem Verfasser besonders notwendig erschien. Ich habe mich zunächst bemüht, den Übungsstücken die ihnen noch anhaftende lateinische Färbung im Ausdruck und Satzbau zu nehmen, und infolgedessen ist vielfach an Stelle des subordinierenden Satzbaues und verbaler Wendungen Koordination und nominale Ausdrucksweise getreten; noch häufiger ist das aber geschehen, damit der Schüler durch die Verschiedenartigkeit der lateinischen und deutschen Ausdrucksweise zu Umformungen genötigt werde. Nach Form oder Inhalt weniger ergiebige Abschnitte sind durch Ausschaltung, Ergänzung, Zusammenziehung und durch sonstige Änderungen fruchtbarer gemacht worden, und auch sonst zeigen die Aufgaben nach der sachlichen Seite sehr viele kleinere oder größere Umgestaltungen. Wenn infolge der sprachlichen Umformung des Textes die Denkkraft des Schülers jetzt mehr als bisher in Anspruch genommen werden wird, so ist doch auch die Zahl der Übersetzungshilfen in Form von besonderen Zeichen oder Verweisungen auf den Anhang oder die Grammatik vermehrt. Die „Phraseologie" hat eine vollständige Umarbeitung erfahren. Um eine systematische Behandlung und bessere Einprägung der in den Anmerkungen der Phraseologie zerstreuten stilistischen Regeln und synonymischen Unterscheidungen zu ermöglichen, sind die ersteren in Form deutsch-lateinischer Beispiele, nach den Kategorien der Grammatik geordnet, die letzteren in alphabetischer Reihenfolge, beide Gruppen nicht unwesentlich verändert, vor bzw. hinter die Wortkunde gestellt worden. In dieser ist, damit der Schüler nach einem unbekannten Ausdruck nicht an zwei verschiedenen Stellen zu suchen braucht, die eigentliche Phraseologie mit dem früheren Wörterverzeichnis in der Weise vereinigt, daß sich in der oberen Hälfte der Seiten die einzuprägenden wichtigeren Wendungen, nach einem einheitlichen Prinzip geordnet, verzeichnet finden, während die untere Hälfte in kleinerem Druck die alphabetisch entsprechenden sonstigen Wörter und Wendungen enthält, die für die Übersetzung der Aufgaben erforderlich sind. Außerdem ist die Phraseologie einer sorgfältigen Nachprüfung unterzogen worden, und zahlreiche Ausscheidungen, Einfügungen

und andere Änderungen sind erfolgt; ebenso ist das frühere Wörterverzeichnis erheblich vermehrt.

Auch der später erschienene, für Quarta bestimmte dritte Teil (Leipzig und Berlin 1909, B. G. Teubner, IX u. 310 S., geb. 2,40 M.) unterscheidet sich wesentlich von der Ausgabe A. Im „Lesebuche" zeigt fast jedes Stück, teils in sprachlicher, teils in sachlicher Hinsicht, kleinere oder größere Änderungen, besonders gilt dies von „Alexander" und den „Punischen Kriegen". Noch umfangreicher und einschneidender sind die Änderungen im eigentlichen „Übungsbuche". Aus didaktischen Gründen sind einige besser für Tertia aufzusparende Regeln ausgeschieden, andere, besonders die in Quarta vorwegzunehmenden Regeln aus der Syntax des Verbs, sind an eine andere Stelle gerückt. Vor allem sind aber die Stücke selbst verändert. Zunächst habe ich mich bemüht, der auch auf dieser Stufe durchaus berechtigten Forderung, nur gutes Deutsch im Ausdruck und Satzbau zu bieten, mehr, als es bisher geschehen ist, gerecht zu werden. Dann aber bin ich bestrebt gewesen, nicht nur zur Einübung der Regeln genügenden Stoff zu liefern, sondern auch fortgesetzt Gelegenheit zu bieten, die geübten Regeln wieder aufzufrischen und zu befestigen. Zu diesem Zwecke sind sowohl die Einzelsätze, besonders aber die zusammenhängenden Stücke vielfach durch Erweiterung oder sonstige Änderungen fruchtbarer gemacht oder durch zweckmäßigere ersetzt worden. Um endlich zu verhüten, daß in einer Reihe aufeinanderfolgender Sätze dieselbe Regel in fast mechanischer Weise angewandt werde, habe ich die Reihenfolge der Sätze vielfach geändert und häufiger mehrere Regeln in einem Stücke zusammengefaßt. Die zum „Lesebuch" gehörige „Präparation" ist einesteils durch Ausscheidung alles dessen, was dem Quartaner aus den vorausgehenden Teilen des Übungsbuches oder aus der Grammatik bekannt sein muß, verkürzt, andernteils durch syntaktische Angaben erweitert, das „Wörterverzeichnis" zum „Übungsbuche" auch auf die Einzelsätze ausgedehnt und erheblich vermehrt worden. Den Schluß der „Wortkunde" bildet eine Zusammenstellung der in den unteren Klassen gelernten und in der Quarta häufiger vorkommenden Phrasen in übersichtlicher Anordnung und ein Verzeichnis der wichtigsten Synonyma, auf das in den Übungsstücken verwiesen wird. Endlich ist der „grammatische Anhang" völlig umgearbeitet. Die bisher teils vor den einzelnen Übungsstücken, teils im Anhang aufgeführten Regeln und die am Schlusse des Übungsbuches verzeichneten „ausgewählten Musterbeispiele" habe ich vereinigt, und zwar sind, um das lästige Umlernen in Tertia zu vermeiden, die Regeln und Beispiele möglichst in der Form gegeben, wie sie sich in der Ausgabe C der Grammatik finden. Die am Schluß zugefügten stilistischen Regeln, auf die gleichfalls in den Übersetzungsaufgaben verwiesen wird, sollen die mit Recht gestellte Forderung erfüllen, mit der Stilistik nicht erst in Sekunda zu beginnen.

Thieme, K., Scribisne litterulas latinas? (Dresden und Leipzig 1908, Kochs Verlagsbuchhandlung, VIII u. 122 S., 1,60 M.), eine Anweisung, moderne Postkarten in lateinischer Sprache zu schreiben, dürfte selbst außerhalb der Schule keinen Anklang finden, und ich erwähne das Buch nur der Kuriosität wegen.

Siedentop, L., Lateinische Formenlehre nebst zahlreichen Übungsaufgaben (Leipzig 1909, H. Bredt, 168 S., 1,60 M.) kann, da die Übungsaufgaben nur in ein-

zelnen Formen bestehen, bloß für häusliche Übungen unter Kontrolle eines Lateinkundigen in Betracht kommen.

Hesselbarth, H. und **Wibbe, H.,** Lateinische Syntax für Reform-Realgymnasien (Gotha 1909, Perthes, VII u. 83 S., 1,25 M.) steht in der Kasuslehre, was die Auswahl und Anordnung des Stoffes sowie die Verständlichkeit und Genauigkeit der Regeln angeht, hinter den neueren Schulgrammatiken zurück, und die Behandlung der Satzlehre entspricht, ganz abgesehen von der Ungenauigkeit nicht weniger Regeln, sowenig der Fassungskraft der Schüler und besonders dem praktischen Bedürfnis, daß wohl wenige Anstalten es wagen werden, mit diesem Buche einen Versuch zu machen. Dagegen wird gerade der eigentümliche Aufbau der Satzlehre*) für den Lehrer von Interesse sein, und manches wird er gelegentlich auch den Schülern auf einer höheren Stufe vorführen können.

Auch das eigenartige Werk von **A. Döhring,** Deutsch-lateinische Satzlehre für Schulen (Königsberg i. Pr. 1908, Gräfe u. Unzer Verlag, VIII u. 177 S., geb. 2,60 M.) wird sich im Schulunterricht nicht verwenden lassen. Der Verfasser geht durchweg von der deutschen Ausdrucksweise aus und zeigt in überaus zahlreichen Beispielen, wie die einzelnen deutschen Satzteile, Wortarten und Wendungen im Lateinischen wiedergegeben werden. Verwendbar wäre das Buch nur nach Erledigung der elementaren Syntax; aber da fehlt es wieder an Zeit, um den übereichen Stoff durchzuarbeiten. Für den Lehrer der oberen Klassen aber wie, überhaupt für den Philologen, bietet die fleißige, selbständige Arbeit des Interessanten genug.

In einer Besprechung von H. J. Müller und G. Michaelis, Lateinische Satzlehre zum Gebrauche in Reformschulen (Jahrgang IV, S. 689f.) hatte ich es für notwendig erklärt, die Müllersche Schulgrammatik, von der die Satzlehre nur eine wenig veränderte Sonderausgabe war, einer Umgestaltung zu unterziehen, die besonders auch die große Weitschweifigkeit beseitigen müsse. Diese Umarbeitung ist inzwischen auf Wunsch des Verfassers und der Verlagshandlung vom Berichterstatter in der Ausgabe C der Müllerschen Grammatik vorgenommen worden (vgl. Jahrgang VII, S. 184). Jetzt hat nun Michaelis auch eine verkürzte Ausgabe der oben erwähnten Satzlehre erscheinen lassen (**Michaelis, G.,** Lateinische Satzlehre. Verkürzte Ausgabe. Leipzig und Berlin 1909, B. G. Teubner, V u. 124 S., geb. 1,40 M.), in der nicht nur „alles mit dem Deutschen Übereinstimmende, Unwesentliche und selten Vorkommende ausgeschieden, das Wichtige durch übersichtliche Gruppierung und verschiedenen Druck hervorgehoben", sondern auch die (den Regeln vorausgeschickten) Beispiele auf ein Mindestmaß beschränkt und die Regeln unter Verzicht auf eine Erklärung der grammatischen Erscheinungen „so kurz gefaßt worden sind, als es möglich war, ohne der deutschen Sprache Gewalt anzutun". Zweifellos hat der Verfasser damit ein brauchbares Lernbuch geschaffen, das für Realgymnasien im allgemeinen ausreichen wird, für

*) Das verbum finitum z. B. wird in folgender Anordnung behandelt: Konjunktiv in Hauptsätzen, Konjunktiv in Nebensätzen entsprechend dem Gebrauch in Hauptsätzen, Tempora des Konjunktivs, Konjunktiv ausgedehnt auf Wirklichkeitssätze, Tempora des Konjunktivs in Wirklichkeitssätzen, Imperativ, Indikativ, Tempora des Indikativs, Abweichung vom Deutschen in Anwendung der Tempora.

Gymnasien freilich nicht genügt, zumal die Stilistik keine Berücksichtigung gefunden hat. An manchen Stellen ist der Verfasser allerdings in seinem Streben nach Kürze zu weit gegangen, und man vermißt hier eine Regel. An noch mehr Stellen aber entbehren die Regeln die erforderliche Genauigkeit und Richtigkeit, und im Interesse der Sache wäre es zu wünschen gewesen, wenn der Verfasser, der offenbar in vielen und zum Teil wesentlichen Punkten sich der Darstellung der Ausgabe C angeschlossen hat, noch an anderen Stellen die Fassung der größeren Ausgabe angenommen hätte. Eine Umarbeitung bedarf der Abschnitt über die lateinische Periode, der unverändert aus der Originalausgabe übernommen worden ist. Ganz neu sind in der Satzlehre die steten Hinweisungen auf die französische und englische Sprache, die der Verfasser der Mitarbeit von K. Rudolph verdankt. Natürlich muß es dem Takt des Lehrers überlassen werden, wie weit und zu welcher Zeit er auf die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der modernen Fremdsprachen eingehen will.

Berlin. H. Fritzsche.

Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihrer Behandlung im Unterricht.

Als wertvollstes Werk für die Methode des naturkundlichen Unterrichts sei in diesem Sammelbericht vorangestellt:

Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung. Von A. Ginzberger, P. Kammerer, F. Kossmat, W. A. Lay, L. v. Portheim, K. C. Rothe, A. Umlauft, E. Walther und F. Werner. Herausgegeben von K. C. Rothe. Wien u. Leipzig 1908. F. Tempsky & G. Freytag. 235 S. 8°. Mit 12 Abbildungen. Geh. 5 M.

Wie aus der großen Zahl von Verfassern hervorgeht, ist es nicht so ein einheitliches Werk wie das im vorigen Sammelbericht (Monatschr. VII, S. 248 ff.) besprochene Werk von Bastian Schmid. Dafür sind aber Einzelfragen um so genauer behandelt. Das Werk zerfällt in zwei Hauptteile, einen allgemeinen, „Geschichte, Kritik und Grundsätze der Methodik des Naturgeschichtsunterrichts“ von Lay, und einen von verschiedenen Verfassern bearbeiteten speziellen Teil. Im ersten Teil wird nach einem einleitenden Abschnitt über „das didaktische Grundprinzip als Grundlage der Kritik“ eine reichlich 30 Seiten einnehmende „Geschichte der Methodik, im Zusammenhang mit Biologie, Geologie und Philosophie“ gegeben und dann auf die Mängel und Gefahren der Reformbestrebungen hingewiesen. Dieser letzte Abschnitt ist besonders wichtig. Es wird vor allem darauf hingewiesen, daß die Stoffbehandlung je nach der Natur der Schüler verschieden sein muß, daß aber immer von der Anschauung auszugehen ist. Ebenso enthält der Abschnitt beachtenswerte Anhaltspunkte über die Anfertigung von Schulbüchern für den biologischen Unterricht. Der spezielle Teil des Buches enthält die Behandlung zahlreicher Einzelfragen aus der Biologie. Da alle aufzuzählen nicht möglich ist, seien hervorgehoben:

Rothe, „Über Schutz-, Warnfarben, Mimikry und Signale“.

Rothe u. Kossmat, „Mehr Geologie" und „Geologie im Geographieunterrichte".

Das ganze Werk sei für Lehrerbibliotheken bestens empfohlen.

Ähnlich aus Arbeiten verschiedener Verfasser zusammengesetzt ist:

Pieper, G. R., Beiträge zur Methodik des biologischen Unterrichts. Gesammelte Abhandlungen Hamburgischer Lehrer. Leipzig und Berlin 1908. B. G. Teubner. IV u. 96 S. gr. 8°. 1,50 M.

Wie im vorher genannten Buch wird hier auch über naturkundliche Ausflüge, über das Zeichnen im biologischen Unterricht, doch noch über zahlreiche weitere Fragen verhandelt, aber in diesem Falle wesentlich mit Rücksicht auf die Volksschule. Trotzdem hat auch diese kleine Schrift natürlich Interesse ebenfalls für Biologen an höheren Schulen. Ähnlich steht es mit:

Thomas, P., 16 Lektionen zur Einführung in die Pflanzenphysiologie. Für Volks- und höhere Schulen. Annaberg i. Erzgebirge 1908. Grasers Verlag. 74 S. 8°. 1,60 M.

Wie es bei Lehrproben aber vielfach der Fall ist, setzen diese auch Schüler voraus, die über das Mittelmaß hinausgehen. Erklärungen, wie die über Nahrungsmittel auf S. 6, oder wie die über die Tätigkeit der grünen Farbkörner auf S. 38, wird ein Durchschnittsschüler nicht liefern. Trotzdem vermögen natürlich diese schriftlichen Lehrproben wohl für den Unterricht anzuregen.

Weit über die Interessen des Naturwissenschafters hinaus geht:

Flatt, R., Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe. Mit durchgeführten Beispielen aus verschiedenen Unterrichtgebieten (Naturwissenschaften und Geographie, Zeichnen und Mathematik, Geschichte und Sprachen, körperlicher Erziehung). In Verbindung mit Lehrern der oberen Realschule zu Basel herausgegeben vom Rektor dieser Anstalt. Frauenfeld. Huber & Co. V u. 146 S. 8°. Mit einer Exkursionskarte der Nordwestschweiz, einer geologischen Reisekarte der Schweiz und neun geologischen Profilen. 3,50 M.

Für diesen Bericht kommt außer der Einleitung über „die pädagogische Bedeutung der Klassen-Ausflüge auf der höheren Schulstufe" wesentlich der erste Abschnitt über „botanische Exkursionen" in Betracht. Auf diesen sind die einzelnen gesammelten Pflanzen nach Standorten geordnet. Doch vermißt Unterzeichneter einen Hinweis auf Bestäubungsbeobachtungen, die doch auf jedem Ausflug gemacht werden können, wenn auch nicht von der ganzen Klasse, so doch von einzelnen sich heranschleichenden Beobachtern. Sehr geeignet sind Ausflüge wie die geschilderten zur Einführung in die Pflanzengeographie der Heimat, zumal wenn sie, wie hier, durch geographische und geologische Exkursionen unterstützt werden. Am Schluß sind anch „kombinierte Klassenausflüge im Dienste verschiedener Unterrichtsfächer unter Leitung eines oder mehrerer Lehrer" geschildert. Hierbei werden auch Beobachtungen aus der Tierkunde gemacht. Der am Schluß mitgeteilte Unterrichtsplan der Realschule zu Basel zeigt, daß die Naturgeschichte da mit mehr Stunden bedacht ist als bei uns an entsprechenden Schulen.

Als Neuauflage eines Schulbuches sei kurz genannt:

Schmeil u. **Fitschen,** Flora von Deutschland. Ein Hilfsbuch zum Bestimmen der zwischen den deutschen Meeren und den Alpen wildwachsenden

und angebauten Pflanzen. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 5. Aufl. 418 S. 8°. Mit 587 Abb. Geb. 3,80 M.

Es ist ein unveränderter Abdruck der Monatschrift VII, S. 252 besprochenen Arbeit.

In vollkommen neuer Bearbeitung, so daß sie fast als Neuerscheinungen angesehn werden können, liegen zwei Lehrbücher für den Schulunterricht vor. Am meisten von der früheren Ausgabe unterscheidet sich von ihnen:

Bokorny, Th., Lehrbuch der Botanik für Oberrealschulen und Realschulen. Im Hinblick auf den neuen (1907), vom K. B. Ministerium aufgestellten Lehrplan für die Schulen bearbeitet. Leipzig 1908. W. Engelmann. Teil I. VI u. 366 S. 8°. 4 M. Teil II. 233 S. 8°. 3 M.

Gegenüber der älteren Ausgabe von 1898, die auch gleichzeitig für Gymnasien bestimmt war, ist das Buch mehr als verdoppelt; denn es umfaßte damals nur einen Band von 226 S. Diese starke Erweiterung ist, wie Verfasser ausdrücklich hervorhebt, mit Rücksicht auf die Einführung pflanzenkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe vorgenommen. Da ein solcher Unterricht auch bei uns jetzt, wenn auch nicht vorgeschrieben, so doch erlaubt ist, verdient das Werk sicher unsere Beachtung. Da es bei uns in Preußen wohl wenig bekannt ist, sei erst kurz seine Gesamteinrichtung erwähnt. Das Werk beginnt, wie in der ersten Auflage, mit Beschreibung einzelner Pflanzenarten; doch ist im Gegensatz zur ersten Auflage diese benutzt zur allmählichen Einführung in die Lehre von der Pflanzengestalt und dem Pflanzenleben, ähnlich wie viele auch bei uns bekannte methodische Bücher verfahren. Wie bei diesen oft schon herrvorgehoben, hat es natürlich auch seine Schattenseiten, solche allgemeinen Erörterungen an einzelne Pflanzenarten im Lehrbuch zu binden, während im Unterricht unbedingt die Einzelbeschreibungen zur allmählichen Einführung in die allgemeine Pflanzenkunde zu benutzen sind. Durch diese Verteilung der „Erläuterungen", wie wir solche allgemeinen Bemerkungen zu benennen pflegen, wurde der in erster Auflage vorhandene zweite Abschnitt über die äußere Gliederung der Pflanze überflüssig; und es schließt sich sofort ein solcher über Anatomie an, der aber eher etwas gekürzt als erweitert ist, gegenüber der früheren Ausgabe. Stark erweitert ist dagegen der folgende Abschnitt „Systematische Übersicht des Pflanzenreiches", in der mit Recht das System von Engler zugrunde gelegt wird. Den sonst anhangsweise anschließenden Abschnitt über das Linné'sche System würde ich lieber in einem Schulbuch vermissen, wie ich es allgemein im Pädagogischen Archiv 1906, S. 455 ff. dargelegt habe; aber es gibt ja immer noch Lehrer, die für nötig halten, darauf näher einzugehen. Daran schließt sich als letzter Abschnitt des ersten Teils der ursprünglich das ganze Werk abschließende Bestimmungsschlüssel häufiger Decksamer, der, wie es bei solchen Schlüsseln immer der Fall ist, den Nachteil hat, daß der Schüler manche Arten vergeblich sucht, trotzdem sie in einigen Gegenden häufig sind, aber ja auch nur für Bestimmungsübungen unter Leitung des Lehrers dienen soll. Der zweite Teil des Werks beginnt mit einem Abschnitt über Morphologie, der zum Teil den ursprünglich zweiten Abschnitt des ganzen Werks ersetzt, aber mit Recht stark gekürzt ist. Dann folgt ein Abschnitt über Physiologie (u. Anatomie), sowie einer über Ökologie, von denen namentlich der letzte gegen die frühere Ausgabe mit Recht stark erweitert ist. Den Schluß des ganzen Werks (mit Ausschluß des Registers) bildet

ein Abschnitt, der „Einiges aus der Pflanzengeographie" behandelt, im Wesentlichen eine Schilderung der Pflanzenwelt der Erde auf Grundlage von Englers pflanzengeographischer Einteilung der Erde gibt. Die Einzelaufzählung einiger pflanzengeographischer Provinzen ohne Anführung von Leitpflanzen hat für ein Schulbuch keinen Wert. Wo Leitpflanzen genannt sind, hätten solche kurz gekennzeichnet werden müssen. Sonst verdient auch dieser Abschnitt, wenn auch nicht in so hohem Maße, wie die vorangehenden Abschnitte des zweiten Teils durchaus unsere Anerkennung. Dieser zweite Teil des Werkes ist es hauptsächlich, den ich den Fachgenossen in Preußen zur eigenen Benutzung empfehlen möchte, wenn sie biologischen Unterricht auf der Oberstufe erteilen: denn er ist nach guten Quellen bearbeitet, behandelt den Stoff schulgemäß und doch richtig, künstelt nicht und weicht nicht von den Ergebnissen der Wissenschaft ab, nur um dem Schüler eine Ansicht klar zu machen.

In dieser Beziehung ist eine Art Gegenstück aus dem Gebiete der Tierkunde zu diesem Werk, wenn auch in ganz anderer Einrichtung, das andere in neuer Bearbeitung vorliegende Schulbuch:

Matzdorff, C., Tierkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausgabe für Gymnasialanstalten. 5 Teile in 3 Bänden. Erster Band: Lehrstoff der Sexta und Quinta (Die Wirbeltiere). 255 S. 8°. Mit 134 Abbildungen in Schwarz- und Farbendruck. 2,20 M. — Zweiter Band: Lehrstoff der Quarta und Untertertia (Die Wirbellosen). 320 S. 8°. Mit 118 Abbildungen in Schwarzdruck, sowie zwei Tafeln und einer Karte in vielfachem Farbendruck. 2,80 M. — Dritter Band: Lehrstoff der Obertertia (Der Mensch). 127 S. 8°. Mit 85 Abbildungen in Schwarzdruck, sowie fünf Tafeln und einer Karte in vielfachem Farbendruck. Breslau 1907. F. Hirt. 1,50 M.

Die Ausgabe für Realanstalten, welche 4½ Jahre früher erschien, wurde von F. Weiß in dieser Monatschrift (III, 1904, S. 222 f.) besprochen und ihrer ganzen Anlage nach empfohlen. Nur am Satzbau wurde von dem dortigen Berichterstatter mancherlei getadelt. Die dort als schwer verständlich oder falsch bezeichneten Sätze habe ich sämtlich in beiden Ausgaben verglichen und meist gefunden, daß Verfasser sie in der neuen Ausgabe verbessert hat, wenn auch nicht in jedem Einzelfall, da er offenbar nicht immer mit dem dortigen Berichterstatter gleicher Ansicht ist. Aber auch an vielen anderen Stellen finden wir wesentliche Änderungen im Text, die nur zum geringen Teil durch den Fortschritt der Wissenschaft bedingt sind, großenteils auf dem Bestreben des Verfassers nach möglichster Klarheit der Darstellung beruhen. Dennoch kann ich aus eigner Erfahrung sagen, daß auch im allgemeinen schon die Ausgabe für Realanstalten klar geschrieben ist. Seit reichlich einem Jahr benutze ich sie bei meinem Unterricht und finde, daß im ganzen die Schüler sie gern benutzen, auch selbständig darin lesen, sie also sicher verstehen. Wie schon Weiß hervorhebt, enthält nämlich das Buch mehr als den nötigen Lehrstoff. Selbst auf Oberrealschulen wird man kaum allen Lehrstoff bewältigen können, und dies gilt auch für die Gymnasialausgabe. Aber das soll auch der Fall sein. Der Lehrer muß Auswahl haben, da nicht überall gleiche Anschauungsmittel zur Verfügung stehen. Wenn aber der im Unterricht behandelte Stoff so dargelegt ist, daß der Schüler ihn wenigstens zum Teil selbständig liest,

sich daran erfreut und weiterbildet, dann erfüllt erst das Buch ganz seine Aufgabe. Aber noch für einen weiteren Zweck ist die Fülle des Stoffes erwünscht, nämlich für den Unterricht auf der Oberstufe, wo solcher gegeben wird; denn dieser Unterricht soll nicht neuen Wissensstoff in die Schüler hineinpfropfen, sondern nur zur Vertiefung des auf der Mittelstufe zu flüchtig behandelten Stoffes dienen. Daher braucht man bei Ausdehnung des tierkundlichen Unterrichts auf die oberen Klassen kein neues Lehrbuch einzuführen, sondern wird in diesem noch reichlichen Lehr- und Übungsstoff finden. Verfasser selbst hat seit mehreren Jahren in der Prima des Lessing-Gymnasiums zu Berlin Biologie unterrichtet und da, wie er mir mitgeteilt hat, für die Tierkunde sein Buch benutzt. Auch von der Gymnasialausgabe werden Bd. 2 u. 3 hierfür vorzüglich brauchbar sein, denn sie enthalten so ausführliche Abschnitte über allgemeine Tierkunde und über die Lehre vom Menschen, daß sie sich erst dann ganz behandeln lassen, wenn die Schüler überhaupt reifer sind und vor allem mehr Kenntnisse aus der Physik und Chemie besitzen, wie ein Tertianer sie haben kann. Für eine Neuauflage aber würde ich Verfasser raten, lange Namenaufzählungen zu meiden; ein Abschnitt wie der letzte auf S. 303 des zweiten Bandes über deutsche Landtiere, hat gar keinen Wert. — Wo zur Kennzeichnung der Tiergebiete Einzelarten genannt werden, muß auf ihre Beschreibung hingewiesen oder diese müssen durch Vergleich mit bekannten Tieren kurz gekennzeichnet werden. Sonst verdient dieses Buch in jeder Weise unbedingt die Anerkennung der Fachgenossen, wie sie die Realausgabe vielfach gefunden hat. Namentlich in der Richtigkeit übertrifft es fast alle für Schulen vorliegenden Lehrbücher der Tierkunde.

Ein ganz eigenartiges Lehrmittel, das vor allem zur Unterstützung des naturkundlichen Unterrichts außerhalb der Schulen bestimmt ist, stellen dar:

Schulz, Georg E. F., Natururkunden. Biologisch erläuterte photographische Aufnahmen frei lebender Tiere und Pflanzen. Berlin 1908. Paul Parey. Heft 1—4. à Heft (einzeln käuflich) 1 M.

Das erste dieser Hefte enthält Darstellungen von Vögeln, das zweite und dritte solche von Sproßpflanzen und das vierte solche von Pilzen. Jedes Heft enthält 20 nach Photographien unmittelbar und schön deutlich hergestellte Tafeln in der Größe des Buches; das eigentliche Bild ist $17 : 11^1/_2$ cm groß. Da die Bilder unmittelbar nach der Natur aufgenommen sind, zeigen sie die Tiere oder Pflanzen in ihrer natürlichen Umgebung. Das ist ein großer Vorzug, den sie vor den meisten für Schulzwecke dargestellten Bildern haben. Da diese meist die Aufgabe haben, das Tier oder die Pflanze möglichst vielseitig kennen zu lehren, sind sie oft stark gekünstelt. Um gleichfalls verschiedene Stellungen oder Entwicklungszustände zu zeigen, hat Verfasser oft mehrere Aufnahmen des gleichen Wesens gemacht. So stellt er das Gänseblümchen nachmittags 2 Uhr (mit geöffnetem Köpfchen), morgens 7 Uhr (mit geschlossenem Köpfchen) dar, die geruchlose Kamille einmal zwischen betauten Kleeblättern, einmal am Rande eines Roggenfeldes. Die Sturmmöwe hat er brütend, schreiend und seine Eier umlegend beobachtet und gibt auf einer vierten Tafel noch ein Bild von ihrem Nest mit dem Gelege. Von der Stinkmorchel liefert er vier Abbildungen in verschiedenem Entwicklungszustand. Ähnlich verfährt er bei anderen Tieren und Pflanzen.

Da auch der erläuternde Text gut bearbeitet ist, wäre sehr zu wünschen, daß dieses Werk recht weite Verbreitung fände. Es ist vor allem für Schülerbiblotheken zu empfehlen, wird dann hoffentlich auch vielfach von Eltern ihren Kindern geschenkt, denn es ist ein Werk, das, wie wenige andere, fähig ist, Liebe zur Natur im Kinde zu erwecken, das Schöne in der Natur ihm vor Augen zu stellen.

Bezüglich der Pflanzentafeln sei noch ausdrücklich hervorgehoben, daß sie nicht nur Einzelarten, sondern diese in ihrer Umgebung, daher also Pflanzenbestände und zwar aus unserer Heimat darstellen. Manche könnten wohl die Unterlage liefern, auf der Bilder von Pflanzenbeständen auch für den Klassengebrauch angefertigt würden.

Solche Bilder bringen:

Potonié, H. und **Gothan, W.,** Vegetationsbilder der Jetzt- und Vorzeit. Tafel I: Laubwald mit Unterflora, Tafel II: Verlandungsvegetation, Tafel III: Moorlandschaft der Steinkohlenzeit. Eßlingen und München 1908. J. F. Schreiber. (Jede Tafel unaufgezogen 4,50 M., auf Leinwand mit Stäben unlackiert 6,50 M., lackiert 7 M., begleitender Text 0,30 M.)

Die letzte Tafel ist eine ähnliche, aber weit billigere Darstellung wie die vor Jahren über den gleichen Gegenstand von Potonié im Verlage von Gebr. Borntträger (Berlin) herausgegebene, trotz ihres hohen Preises recht bekannte Tafel. Die beiden anderen sind in Wandtafeldarstellung ganz neu, zwar gibt es wohl Vegetationsbilder, aber sie sind meist Darstellungen aus fernen Ländern oder sie sind für erdkundliche Zwecke bestimmt, zeigen daher nur massenhaft gemeinsam wachsende oder einzelne höhere, daher für das Landschaftsbild bezeichnende Pflanzen. Diese stellen eine ganze Reihe von Pflanzenarten dar, die nebeneinander leben und nebeneinander deutlich erkennbar sind. Das erste Bild zeigt mehrere unserer wichtigsten Laubwaldbäume (Eiche, Buche, Birke, Ahorn u. a.) neben Sträuchern (Hasel, Hollunder u. a.), Stauden (Windröschen, Hahnenfuß, Schlüsselblume u. a.) und Gräsern in dem Zustand, in welchem alle im mittleren Norddeutschland etwa Ende Mai oder Anfang Juni erscheinen, also wie sie wirklich nebeneinander stehen könnten. Wenn daher auch das Bild keine getreue Wiedergabe der Natur ist, wie die im vorherbesprochenen Werke, so ist es doch auch nicht soweit gekünstelt wie viele Schultafeln, daß es Pflanzen nebeneinander darstellte, die nirgends nebeneinander zugleich in dem dargestellten Zustande vorkämen. Ähnlich steht es mit Tafel II. Sie stellt ein Flachlandmoor etwa aus gleicher Gegend im Juli dar. Sie zeigt Röhrichtbestände mit Schilf und Schachtelhalm, eine Insel auf Faulschlamm, im Hintergrunde Erlen und Weiden, die ersten von Hopfen umgeben. Zahlreiche im und am Wasser lebende Pflanzen sind zur Darstellung gebracht, so daß das Bild nicht nur zeigt, wie die Pflanzenwelt zur Landbildung beiträgt, sondern auch die wichtigsten unserer Teich- und Moorpflanzen in ihrem natürlichen Wuchse vorführt. Es sind daher die vorliegenden Tafeln das beste Lehrmittel zur Einführung in die heimische Pflanzengeographie, das wir bis heute besitzen, sind daher aufs angelegentlichste für die Lehrmittelsammlungen der Schulen zu empfehlen. Hoffentlich folgen weitere ähnliche Tafeln, etwa von norddeutschen Strand- und Heidebeständen bald nach. Zum Teil könnte das vorher besprochene Werk von Schulz dazu eine Unterlage liefern.

Jenem Werke von Schulz läßt sich an die Seite stellen:

Meerwarth, H., Lebensbilder aus der Tierwelt. Sonderheft: Das Tierbild der Zukunft. Leipzig 1908. R. Voigtländer. 60 S. 8°. Mit zahlreichen Abbildungen. 0,40 M.

Es enthält neben einer großen Zahl nach Photographien hergestellter Abbildungen von lebenden Tieren mit ihrer Umgebung einige wenige Abschnitte Text. Es werden nur behandelt „das wilde (es müßte wohl heißen „verwilderte") Kaninchen" von H. Meerwarth und „der Eichelhäher" von H. Löns, sind daher nur wenige Beispiele der Lebensschilderung von Tieren gegeben, während zahlreiche verschiedene Tiere abgebildet werden. Text und die meisten Bilder sind gut; auf einigen Abbildungen hebt sich das Tier zu wenig von der Umgebung ab, was zeigt, daß auch die Abbildung eines Tieres ohne natürliche Umgebung doch bisweilen berechtigt ist, nämlich dann, wenn sich das Tier zu sehr seinem Aufenthaltsorte angepaßt hat. So würde man z. B. die auf Seite 59 abgebildete brütende Waldschnepfe nicht erkennen können, wenn die Erklärung nicht dabei stände. Dennoch hat natürlich auch ein Bild wie dieses seinen Wert, gerade da es die Anpassung an die Außenwelt zeigt. Auch dieses Heft kann daher wohl empfohlen werden.

Dagegen hält Berichterstatter für ziemlich wertlos:

Kenter, J., Morphologisch-biologisches Skizzenbuch für Schüler mittlerer und höherer Lehranstalten. Eine Anleitung zur Beobachtung des Pflanzenlebens. Ausgabe A.: Botanik. Arnsberg. Stahl. 86 S. 8°. 1,60 M.

Es ist darin zunächst je $^1/_3$—1 Seite Raum zur Eintragung von Beobachtungen an Samen, Stengel und Blattbildung, Bildung der Knospen und Blüten, Bildung der Frucht, Bedeutung der Pflanze im Haushalt der Natur und Bemerkungen für neun Beobachtungspflanzen. Damit sind 48 Seiten eingenommen. Dann kommt der verhältnismäßig wertvollste Teil des Buches (22 S.) mit einigen vorgedruckten Faustskizzen und Raum zu ähnlichen Skizzen. Der Schluß enthält Vordruck zu Gruppenbeobachtungen, wobei Verfasser noch die Fehler hygrophyl (statt hygrophil) und xerophyl (statt xerophil) durchgeschlüpft sind. Unterzeichneter weiß nicht, warum solche Beobachtungen nicht genau so gut in jedes andere Heft eingetragen werden könnten. Wenn auch die Faustzeichnungen einigen Wert haben, so sieht er doch nicht ein, wie dieses Buch ein Lehrbuch ersetzen soll und hält seine Bezeichnung als „Herbarium im modernen Sinn" auch für sehr übertrieben, den Eifer des Verfassers im Vorwort gegen den Linnéismus mindestens für zu weitgehend. Wenn wir auch jetzt nicht mehr Herbarienbotanik treiben, sondern die Pflanzen als lebende Wesen behandeln, so erschöpfen wir ihr Wesen nicht annähernd an neun Beispielen und müssen immer noch viel Systematik treiben, um die Einzelergebnisse zu gruppieren.

Von Werken, die das Studium des Lehrers der Biologie fördern können, liegt leider nur in einer Lieferung vor:

Guenther, Konrad, Vom Urtier zum Menschen. Ein Bilderatlas zur Abstammungs- und Entwicklungsgeschichte des Menschen. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart. Vollständig in 20 Lieferungen à 1 M.

In dieser Lieferung sind enthalten Tafel 47 u. 48 mit Embryonen von Wirbel-

tieren, zum Vergleich nebeneinander gestellt, Tafel 14: Scyphozoen und Anthozoen (sehr schön farbig); Tafel 1: Die Zelle und ihre Vermehrung; Tafel 60: Amphibien der Vorzeit als Vorfahren der Reptilien und Säugetiere. Leider ist der Text auch nicht zusammenhängend, sondern umfaßt S. 1—6 und S. 31—50. Dennoch lassen schon die Proben erkennen, daß das Werk wohl geeignet ist, in die Fragen der Abstammungslehre einzuführen. Wenn diese auf der Schule behandelt werden soll, können seine Tafeln dem Unterricht unmittelbar dienstbar gemacht werden.

Zum Teil gleiche Fragen behandelt in wesentlich kürzerer Darstellung:

Meisenheiner, J., Entwicklungsgeschichte der Tiere. Leipzig. Göschen. Teil I: 136 S. mit 48 Fig., Teil II: 134 S. mit 46 Fig. je 0,80 M.

Teil I behandelt die Furchung, Primitivanlagen, Larven, Formbildung und Embryonalhüllen, Teil II die Organbildung. Es zeigt schon diese kurze Inhaltsangabe, daß hier nur die Ontogenie, nicht wie im vorigen Werke auch und zwar vorwiegend die Phylogenie berücksichtigt wird. Da jene aber die Hauptstütze für diese ist, kann auch dieses Werk für stammesgeschichtliche Fragen als Ratgeber dienen. Es ist, wie fast alle Bändchen der „Sammlung Göschen" in ziemlich leicht verständlicher Weise geschrieben, aber auf rein wissenschaftlichen Beobachtungen aufgebaut.

Zur gleichen Sammlung gehört noch ein vorliegendes tierkundliches Werk:

Werner, F., Das Tierreich, III. Reptilien und Amphibien. Ebenda. 184 S. mit 55 Abbildungen. 0,80 M.

Es kommt wie das im vorigen Bericht (Monatschrift VII, S. 253) erwähnte Bändchen von Rauther als Ergänzung kurzer Handbücher für Schülerbibliotheken in Betracht. Es behandelt die im Titel genannten Tierklassen zunächst allgemein in ausführlicher Weise und dann die einzelnen Ordnungen unter Aufzählung der wichtigsten Vertreter. Es kann daher auch dem Lehrer vielfach Aufklärung über Einzelfragen geben, soweit er nicht genauer Fachkenner ist.

Endlich gehört der gleichen Sammlung an:

Diels, L., Pflanzengeographie. 163 S. 0,80 M.

Das vorzüglich durchdachte Werk des in Fragen der außereuropäischen Pflanzengeographie bekannten Verfassers zerfällt in folgende vier Hauptteile:

I. Floristische Pflanzengeographie,
II. Ökologische Pflanzengeographie,
III. Genetische Pflanzengeographie.
IV. Übersicht der Florenreiche.

Der letzte Teil ist besonders eigenartig, da Verfasser nur sechs Florenreiche unterscheidet: das paläotropische, kapländische, holarktische, neotropische, antarktische und australische, während meist mehr, von Engler aber weniger unterschieden werden. Die gewöhnlich sonst getrennten Reiche erscheinen hier als Gebiete. Rein wissenschaftlich betrachtet ist dies sicher bis zu gewissem Grade berechtigt. Für die Schule scheint Berichterstatter eine solche Einteilung nicht zweckmäßig. Hiervon abgesehen aber kennt Berichterstatter, trotzdem er mehr als ein Vierteljahrhundert auf dem Gebiete selbst gearbeitet hat, kein Werk, das eine so kurze und doch für die meisten Zwecke vollkommen ausreichende Einführung in die Pflanzengeographie böte wie dieses. Nur ist zu bedauern, daß abgesehen von

einer skizzenhaften Übersicht der Florenreiche am Schlusse des Buches keine Abbildungen geboten werden, da viele der genannten Pflanzen den Lesern, für die dieses Buch doch in erster Linie bestimmt ist, unbekannt sind, aber z. T. durch Abbildungen wenigstens ihrer äußeren Erscheinung nach bekannt werden könnten. Doch hätten solche vielleicht den Preis zu sehr erhöht. Aber für eine neue Auflage wäre dem Verfasser zu raten, zwei Bändchen damit zu füllen, etwa in allgemeine und spezielle Pflanzengeographie zu trennen, an Text nicht viel mehr, aber möglichst viele Abbildungen zu liefern. Dann könnte das so schon anerkennenswerte Werk an Wert noch gewinnen.

Perleberg. F. Höck.

---

b) Einzelbesprechungen:

Münch, Wilhelm, Kultur und Erziehung. Vermischte Betrachtungen. München 1909. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 285 S. 8°. geb. 4 M.

In diesem vom Verleger geschmackvoll ausgestatteten Bande hat Münch eine scheinbar bunte Reihe von meist schon in der Tagespresse erschienenen Aufsätzen*) vereinigt, die aber durch den Titel nicht übel zusammengehalten werden: Erziehungsfragen sind ja schließlich immer Kulturfragen, und Kulturfragen werden schließlich zu Erziehungsfragen. Pädagogisches im engeren Sinne bringt nur etwa die Hälfte des Bandes, aber durch aufklärende und kritisierende, ratende und warnende Beleuchtung der die Gegenwart beherrschenden Kulturwerte und -Probleme wirkt das ganze Buch erzieherisch und weist einem ernsten und empfänglichen Laienpublikum die Wege zu rechter Selbstbesinnung und wahrer Selbstbildung. So wird der Pädagoge Münch hier wie in seinen außerfachlichen Veröffentlichungen so oft zum ἀνθρωπαγωγός. Er spricht einmal bescheiden von sich als dem Laien, der mit einfachen Menschenaugen lange genug ins Leben hineingeblickt habe (S. 225), aber diese Augen sind mit dem Alter nicht stumpfer geworden, sondern sehen noch recht scharf, und — um ihn noch einmal zu zitieren — einer Torheit erliegt wenigstens sein Alter nicht, die alle jugendlichen Menschen bedroht, nämlich sich von jeder kühnen Neuheit imponieren zu lassen und in jeder Abänderung des Bestehenden einen Fortschritt zu sehen (S. 284). Und mag er daher reden von Regeln und Anomalien in Vererbung und Generationenfolge, von deutscher und fremder Art und Sitte, deutscher und fremder Erziehung und Bildung, von Lebens- und Erziehungsidealen, mag er der Psyche der Völker oder der Geschlechter oder des Kindes nachgehen, mag er Altes oder Neues, Krankes oder Gesundes, Höhen oder Tiefen des Volkslebens in den Kreis seiner Betrachtung ziehen, mag er vom Glückwünschen oder vom Wetter plaudern oder vom Unmusikalischen aus Musiksälen, oder mag er endlich seine reife Lebenserfahrung in Sprüchen in Prosa kristallisiert bieten — immer quillt es ihm aus schier unerschöpflichem Borne, folgen wir dem hochgebildeten, gedankenreichen und sprachgewaltigen Manne mit gespannter und

*) Zum ersten Male gedruckt sind: „Menschen und Jahreszeiten“ und „Wandernde Gedanken“.

dankbarer Aufmerksamkeit, freilich auch nicht ohne gelegentliche Beklemmung gegenüber den hohen Anforderungen, die sein vornehmer Bildungsbegriff an uns Erwachsene, insonderheit die zum Lehren Berufenen, stellt. Humor und Satire, ernste und nachdrückliche Rede, leichte Causerie und scharfe Logik stehen ihm mühelos zu Gebote, und gern schließt ein Gedankengang mit einer Maxime oder doch wenigstens einem epigrammatisch zugespitzten Resümee. Kabinettstücke der Sammlung sind „Willensmenschen und Willensbildung“ und „Wissen und Bildung“. Unsere ungestümen Reformer, die so gerne fremde Götter anbeten, sollten sich des Verfassers Warnungen vor kritikloser Herübernahme fremder, entweder noch nicht ausgereifter und bewährter oder uns wesensungleicher Institutionen, vor Preisgabe des erprobten Alten, vor Unterschätzung des Schulwissens, vor allerhand Schlagwörtern und Modernismen zu Herzen nehmen. Von einigen Aufsätzen wünschte man, daß sie durch Übersetzung auch im Auslande bekannt würden: auch Franzosen und Engländern wird hie und da gründlich die Wahrheit gesagt — aber wirklich die Wahrheit. Weh tat mir der Ausfall gegen die Philologen S. 162: ist ihr Eigensinn wirklich größer als der, sagen wir einmal tapfer, der Mathematiker z. B.? Gegen ein Schulstrafgesetzbuch (S. 98) wenden sich der schöne Aufsatz von A. Matthias in der Münchener Allg. Zeitung vom 13. Februar 1909 und eine Arbeit von mir in der Zeitschrift „Jugendfürsorge“ vom März d. J. Zu S. 99, wo die amerikanische Art, der reiferen Jugend der höheren Schulen ein nicht geringes Maß von Selbstverwaltung einzuräumen, beistimmend erwähnt wird, vgl. meine eben angeführte Arbeit S. 112 f., aber auch die etwas abkühlende Bemerkung Schultzes in Heft II u. III d. J. des Humanistischen Gymnasiums S. 77. Endlich muß es S. 147, Z. 8 v. u. doch wohl heißen „dem amerikanischen“?

Alles in allem: keine Kathederweisheit, sondern Lebensweisheit.

Berlin. E. Grünwald.

v. Keppler, Paul Wilhelm, Mehr Freude. Freiburg 1909. Herder. 5.—8. Tausend. 199 S. geb. 2,60 M.

Gerade in der „Monatschrift“, die so oft und so nachdrücklich das Recht unserer Jugend auf Freude betont hat, — und alle, auch oder vielmehr ganz besonders diejenigen, die eine „schwere Schule“ für notwendig erachten, müssen einer solchen Forderung zustimmen — verdient die soeben erschienene kleine Schrift von Dr. P. W. von Keppler, Bischof von Rottenburg, angezeigt und warm empfohlen zu werden. Ihre Ziele sind freilich, ohne daß dabei die Rücksicht auf die Schule vernachlässigt würde, weiter gesteckt; sie sucht, erfüllt von echter Menschen- und Vaterlandsliebe, der Freude in allen Gesellschaftsschichten, sofern sie ihr noch verschlossen blieben, Eingang zu schaffen. Und leicht wird es dem Verfasser zunächst, darzutun, daß unsere Gegenwart wirklich im allgemeinen freudenarm ist, daß daran, ganz abgesehen von den beiden mächtigsten „Freudenmördern“, dem Alkohol und der Unsittlichkeit, die soziale Entwicklung überhaupt trotz oder vielmehr wegen aller Entdeckungen und Erfindungen die Hauptschuld trägt. Die moderne Kunst aber verkennt allzu oft ihre Aufgabe, das Leben zu verschönern; das Volkslied, in das unsere Vorfahren ihre Freude ausjubelten und das zu neuer Freude Anlaß gab, lebt nur noch in wenigen kümmerlichen Resten weiter. Und

endlich fehlt es sogar der Jugend, was als Schlimmstes erscheint, am belebenden und erwärmenden Sonnenscheine. Wie ist da zu helfen? was kann am ehesten der verdrossenen Unlust ein Ende bereiten? Der Verfasser erkennt als bestes und sicherstes Heilmittel das Christentum; daher seine Mahnung: „Zurück zum christlichen Glauben; zurück zu gesundem, christlichem Volksleben, zum religiösen Ernst, zu Demut und Herzenseinfalt, zu schlichtem, edlem, reinem Sinn, zur Religion, zur Kirche, zu Christus!" Er schildert die „Freude des Christen", zeigt, wie „schon durch die Schriften und das Leben des Alten Bundes sich reichliche Silberadern der Freude ziehen", wie der Messias zum Bringer und Mittelpunkt der Freude wurde, und führt uns endlich in eine „Galerie fröhlicher Menschen", bei denen Heiligkeit und Heiterkeit sich aufs engste verbanden. Dabei hat er wiederholt Anlaß, den weitverbreiteten Irrtum zu bekämpfen, daß rechtes Fröhlichsein christlicher Gesinnung widerspräche, daß Kreuz und Freude unvereinbare Gegensätze bedeuteten. So bestimmt auch in allen diesen Auseinandersetzungen das katholische Bekenntnis des Verfassers betont ist, so ist doch sorgfältig jedes Wort vermieden worden, das Andersgläubige irgendwie verletzen könnte, ganz entsprechend seiner eigenen schönen Mahnung: „Und wir, die wir im Glauben getrennt und doch auch wieder geeint an Christus, dem Gottessohn, dem Heiland und Erlöser, festhalten, ... stellen wir den wahnsinnigen Kampf gegeneinander ein. Wenn kein anderer Beweggrund uns dazu vermögen sollte, stellen wir ihn ein um der Freude willen." Neben dem Christentum aber, dem Hauptquell der Freude, kennt und nennt Keppler noch zahlreiche andere Freuden, die zugleich Heilmittel sind, die Genesung zu bewirken und zu beschleunigen, und hier findet er manches sinnige und treffende Wort von der Dankbarkeit, der Erziehung, der Kunst, dem Naturgefühl u. a. m. Alle diese Darlegungen, in denen auch die einschlägige ältere wie neuere Literatur sorgfältig berücksichtigt ist, sind dargeboten in einer überaus edlen, oft zu poetischem Schwunge sich erhebenden Sprache.

Um im einzelnen noch ein Wort beizufügen über die Stellung Kepplers zu den zeitbewegenden Erziehungsfragen, so läßt sich ihm in allem eine ruhige, besonnene Mäßigung nachrühmen, die im wesentlichen freilich einen konservativen Standpunkt wahrt, aber sich durchaus nicht allen Neuerungen abhold zeigt. Manche wegwerfende Urteile über die moderne Schule, wie von Fr. W. Foerster und Hilty, registriert er zwar, doch er nimmt Anstoß, sie sich selbst zu eigen zu machen. Allgemeiner Zustimmung dürfen sicher sein die Worte: „Der Lehrer und Erzieher steht in der Tat höher, der mit den feinen geist-leiblichen Mitteln, mit Sonnenstrahlen der Freude, mit scharfen Worten und Blicken dasselbe und mehr erreicht, als ein anderer mit scharfen Hieben. Der Lehrer, welcher es versteht, dem Schüler Freude am Unterrichtsgegenstande einzuflößen, hat gewonnenes Spiel; diese Freude wird ihm eine treuere Bundesgenossin und Lehrgehilfin sein als der Stock." Anderseits freilich wendet er sich im Anschluß an Paulsen, dessen letzte Schrift wiederholt die anerkennendste Erwähnung findet, gegen die „törichten Versuche, die Lust am Lernen zur einzigen Triebfeder aller Arbeit zu machen und so die Freude in die Schule zurückzuführen"; auch ihm scheint unumgänglich nötig „die Rückkehr zu den drei großen Imperativen: Lerne gehorchen! Lerne dich anstrengen! Lerne dir versagen und deine Begierde überwinden!" Sehr berechtigt erscheint ihm die

Warnung Foersters vor „der neuerdings Mode werdenden (sexuellen) Aufklärungsmanie, welche die Gefahr nicht beschwört, sondern heraufbeschwört". Um so entschiedener aber tritt er ein für die Pflege körperlicher Übungen, auch den Sport, „sofern letzterer sich in vernünftigen Grenzen hält".

Alles in allem wird das Buch, das sich ungemein rasch verbreitet hat und wenige Tage nach seinem Erscheinen schon in der 1. Auflage völlig vergriffen war, in Einzelheiten vielleicht nicht ohne Widerspruch bleiben, seinem eigenartigen Zauber wird sich aber kein Leser entziehen können. Und so steht zu hoffen, daß, nach der Absicht des Verfassers, die Worte des Titels nicht bloß ein gutgemeinter Ostergruß, ein Wunsch und Sehnsuchtsruf bleiben, sondern daß die Schrift auch das Ihrige dazu beiträgt, sie zur Wirklichkeit werden zu lassen.

Meppen. Josef Riehemann.

Jaques-Dalcroze, E., Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. Sechs Vorträge, zur Begründung seiner Methode der rhythmischen Gymnastik. Deutsch her. v. P. Böpple. Basel 1907. Helbing und Lichtenhahn. V und 154 S. 3,20 M.

Die Pflege, welche unsere Zeit — endlich! — durch Turnen, Sport, Luftbad usw. dem Körper zu teil werden läßt, das Interesse, welches sich dadurch auf die Ausbildung des Körpers zu richten anfängt, finden allmählich ihren Widerhall in der Kunst. Das Verständnis für Plastik ist im Steigen begriffen und, wenn nicht die Zeichen trügen, stehen wir im Beginn einer Erneuerung der Tanzkunst, nicht des völlig erstarrten französischen Ballets, sondern einer Kunst im Sinne der alten Orchestik, der die Bewegung des Körpers wirklich Ausdrucksmittel war, wie uns der Ton. J. Dalcroze fühlt diesen Zug der Zeit und so möchte er die Kunst der zweckmäßigen und schönen Körperbewegung auch in die Erziehung einführen. Seine Methode hat er in einem zweibändigen Werk mit 10 anatom. Tafeln, 80 Zeichnungen, 120 Photographien und 160 rhythmischen Märschen bei Sandoz, Jobin et Co. (Neuchâtel, Paris u. Leipzig) erscheinen lassen. Diese 6 Vorträge sollen uns in die Methode einführen und über sie kurz unterrichten.

Verfasser will lehren, wie durch zweckmäßige Unterweisung schon der Kinder d. h. durch Aufsteigen von einfachen zu verwickelten Bewegungen, Einüben gleichzeitiger, erst gleichartiger, dann rhythmisch verschiedener u. s. w. volle Herrschaft über die Bewegungen des Körpers erreicht werden kann. Die Übungen sind stets rhythmisch und sollen zur plastischen Schönheit des Körpers führen. Sie sollen die Grundlage bilden für eine neue Tanzkunst, die den Rhythmus in kunstvoller Zusammensetzung verwendet (Polyrhythmie!) wie jetzt die Musik den Ton. Verfasser verspricht sich von solchen Übungen auch Herausbildung eines stärkeren Gefühls für den Rhythmus in der Musik. Vor allem aber wird der Wille gestärkt, wenn der Mensch lernt seinen Körper zu beherrschen, und so schreibt D. seiner Methode auch einen großen psychologischen Wert zu.

Man muß D. in diesen allgemeinen Grundsätzen zustimmen und kann nur wünschen, daß seine Bemühungen das Streben nach schöner Durchbildung des Körpers verstärken und diese so wichtige Seite der antiken Bildung mit wiedererwecken helfen. Ob aber die vorliegenden 6 Vorträge sehr geeignet sind, der

Methode Anhänger zu erwerben, fragt sich sehr. Die rhythmischen Begriffe sind ganz unwissenschaftlich, die Darstellung fällt sicher selten in breites Gerede ohne Inhalt, man vermißt eine klare und nicht vorwärtsschreitende Gedankenentwickelung, kurz es ist kein Vergnügen sich durch die 153 Seiten durchzuwinden. Gleichwohl sei D.'s Methode der Aufmerksamkeit der Lehrer angelegentlich empfohlen.

Halle a. S. F. Saran.

Huemer, Kamillo, Auf die Probe kommt's an. Referat über die Frage der Mittelschulreform. Wien 1908. Alfred Hölder. 16 S. 8°. 0,40 M.

Mit seinem im Verein „Mittelschule für Oberösterreich und Salzburg" zu Linz gehaltenen Vortrage erstrebt der Verfasser die Versöhnung der Humanisten und Realisten durch eine uns Reichsdeutschen nunmehr schon geläufige, in dieser Monatschrift öfter erörterte und aus der Praxis beleuchtete Berücksichtigung beider Richtungen, d. h. durch Gabelung des Oberkursus des Gymnasiums in eine humanistische und eine naturwissenschaftliche Abteilung. Da Österreich das Realgymnasium noch nicht hat und ein Abiturient seiner einen nur siebenjährigen Kursus umfassenden Realschule nicht als ordentlicher Hörer der Universität immatrikuliert werden kann, so ist bei unsern Nachbarn eine solchen Organisation vielleicht angebrachter als irgendwo; die grundsätzlichen Bedenken, die gegen sie vorgebracht werden können, gelten freilich auch dort. Das Referat beginnt mit einem hübschen Überblick über die Geschichte der deutschen Lateinschule und zeugt von warmem Verständnis für die Bedeutung des klassischen Bildungsideals, enthält auch sonst manch treffenden Gedanken; so werden viele des Verfassers Bedenken über die Zweckmäßigkeit der altsprachlichen Ergänzungskurse für Studenten teilen. Daß übrigens den Absolventen der Oberrealschule in Preußen die juristische Fakultät ohne Ergänzungsprüfung offen stehe (S. 9), ist ein Irrtum.

Berlin. E. Grünwald.

Hirzel, Rudolf, Rede, gehalten zur Feier der akademischen Preisverteilung am 24. Juni 1905. 24 S. in 4. Jena 1905 (G. Neuenhahn). 1 M.

Röhl, H., Entlassungsreden. 58 S. Leipzig 1904 (B. G. Teubner). 1 M.

Zwei Hefte, deren Lektüre dazu beitragen kann, einem die Beschäftigung mit dem Altertum und mit der Jugenderziehung durch es froh werden zu lassen. Hirzel behandelt die Frage, was die Wahrheit war für die Griechen. Er zeigt, wie bei ihnen das Suchen nach Wahrheit von der Rechtspflege ausgegangen ist, sodaß eben hieraus sich die Benennung ἀλήθεια erklärt, wie dann im Entwicklungsgange griechischer Forschung der Begriff immer mehr sich vertieft hat, bis die Blüte der Spezialwissenschaften und später der praktische Sinn der römischen Weltherrscher den Gedanken auch der Gelehrten eine andere, mehr dem Richtigen, praktisch Verwendbaren zustrebende Richtung gaben. — Röhls Abiturientenreden, im Domgymnasium in Halberstadt gesprochen, lassen wieder erkennen, welche Fülle von Beziehungen zum wirklichen Leben in dem Gedankenkreise der Schule enthalten ist und für eine sinnende Betrachtung des Lebens fruchtbar gemacht werden kann. Mit beweglichem Geist und gutem Geschmack, stellenweise mit einem Anflug von Humor, hat der Redner die Sprüche, Erzählungen, Begriffe,

Gegenstände ausgewählt, um die er seine Gedanken gruppiert. Ernst und doch heiter, nicht eintönig, aber so, daß alles in einen Ton zusammenklingt, geben diese Abschiedsworte ein ansprechendes Bild von der Gemeinschaft, aus der sie erwachsen sind.

Münster i. W. Paul Cauer.

Hippius, A., Der Kinderarzt als Erzieher. München 1909. C. H. Beck'sche Verlagsbuchh. (Oskar Beck). VI u. 324 S. 8°. 4 M.

Man kann den Verfasser dieses Buches nur beglückwünschen. So wertvoll die Schrift für Eltern und Ärzte ist, so lehrreich ist sie für den Schulmann. Geht Hippius auch zu weit, wenn er die Pädagogik kurzweg als einen Teil der Hygiene bezeichnet, ein Irrtum, auf den ich schon in der Zeitschrift für Kindererforschung hingewiesen habe —, so muß man es ihm doch als Verdienst anrechnen, daß er die körperliche und seelische Entwicklung des Kindes als die von der Natur gegebene Grundlage unserer Erziehungsarbeit mit allem Nachdruck in den Vordergrund rückt und danach seine pädagogischen Anweisungen gibt. Was er an solchen Anweisungen vorbringt, dürfte von der Mehrzahl der Berufserzieher gebilligt werden. Wer es nicht schon weiß, der kann aber auch aus diesem Buche lernen, daß die unterrichtliche Tätigkeit nur einen bescheidenen Teil unserer gesamten Erziehungsarbeit ausmacht.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Wielands gesammelte Schriften, herausgegeben von der deutschen Kommission der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. I. Abteilung: Werke. Erster Band. Poetische Jugendwerke. I. Teil. Herausgegeben von Fritz Homeyer. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 462 S. 9 M. II. Abteilung: Übersetzungen. Erster Band. Shakespeares theatralische Werke. Erster und zweiter Teil. Herausgegeben von Ernst Stadler. 1909 ebenda. 372 S. 7,20 M.

Die gesamten Schriften Wielands werden mit dieser Ausgabe im Umfange dreier Abteilungen veröffentlicht werden, alles in allem mindesten 50 Bände. Die drei Abteilungen enthalten die Werke, die Übersetzungen und die Briefe. Da Zuschüsse nötig sind, hat die Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften die Aufgabe übernommen und diese ihrer Deutschen Kommission überwiesen. Diese ist mit dem vertrautesten Kenner Wielands, Bernhard Seiffert, in Verbindung getreten, der den ganzen Briefkorpus übernehmen wird. Er hat seine Richtlinien dargelegt in den Abhandlungen der Akademie 1904, 1905, und 1908/09 „Prolegomena" zu einer Wielandsausgabe. Im Bunde mit Erich Schmidt ist er zu Personen und Bibliotheken in Beziehung getreten, welche beisteuern können zu der großen Sammlung. Diese wird nun die erste vollständige Ausgabe bilden. Was bisher vorlag, konnte höheren Ansprüchen nicht genügen. Die neue Ausgabe wird den ganzen Entwicklungsgang Wielands vorführen. Sie wird einen Kommentar nicht bringen, so weit nicht jetzt Unverständliches einer knappen Erläuterung bedarf, dagegen außer Registern zur Übersicht der Fülle des Stoffes und außer gelegentlichen Proben von Bilderschmuck alter Ausgaben einen kritischen Apparat, worin Handschriften die Reihe der zum Teil sehr seltenen ersten Drucke ergänzen. Nach

einer knappen Geschichte des einzelnen Werkes wird er die Varianten bieten, soweit sie die inneren und äußeren Wandlungen entfalten und allseitig die Kenntnis der Sprache fördern. Der ganze Apparat wird von den Texten getrennt erscheinen in besonderen Heften und Bänden. — Die erste Abteilung soll die Werke bringen. Homeyers erster Band enthält die Poetischen Jugendwerke, von Knabengedichten bis zum „Schreiben von der Würde und Bestimmung eines schönen Geistes". Hier finden wir Dichtungen des frühreifen Talents, das schon vom elften Jahre an eine unendliche Menge von Versen geschrieben hat, die nicht echter Empfindung entsprangen, sondern Nachahmungen Brockesscher Redseligkeit und Klopstockscher Dichtung waren: so das Gedicht „Natur der Dinge" (mit 18 Jahren gedichtet), voll ungewöhnlicher Belesenheit und erfüllt von ganz andrem Schwung als Hallers Poesie, ferner die im 20. Jahre gedichteten moralischen Briefe, die arm an Poesie, aber sehr moralisch sind und von einer Menschenkenntnis zeugen, die mehr aus Gemälden als aus der Wirklichkeit geschöpft war; vor allem aber interessiert der Antiovid (mit 19 Jahren gedichtet), aus dem schon der Satyr sich zeigt, inhaltlich sehr moralisch und durchzogen von einer in sinnlichen Bildern schwelgenden Frömmigkeit, in verführerische Sprache gekleidet. Daneben noch vieles Interessante aus der Jugendzeit.

Die zweite Abteilung beginnt mit den Shakespeareübersetzungen, voran der Sommernachtstraum; dieser allein in Blankversen, die anderen in Prosa. Diese Übersetzungen, so große Mängel sie zeigen, haben doch ihren Wert. Die „glückliche Wörterfabrik" Wielands, wie Lessing einmal gesagt hat, zeigt sich hier in den kühnsten Neuschöpfungen der Sprache. Man kann es verstehen, wie Lessing und Goethe dankbar die Leistungen Wielands anerkannten und wie Lessing nicht mit seinem Hinweis auf Shakespeare hätte wirken können, wenn Wielands Übersetzungen nicht gewesen wären.

Den ersten Veröffentlichungen der dritten Abteilung muß man mit Spannung entgegensehen. Denn hier wird uns die bewegliche, reizbare, enthusiastische Persönlichkeit, deren konziliante Gespräche lange Zeit ihren Umgangskreis entzückt und berückt haben, erst in vollem Lichte entgegentreten und uns klar machen, wieviel unsere Sprache dem zwanglosen und künstlerischen Plauderer zu danken hat.

Zum Schlusse sei auch auf „die hübsche Fügung" hingewiesen, auf welche Erich Schmidt im Vorwort aufmerksam macht, daß Wieland hier dank dem Entgegenkommen des Leiters der Weidmannschen Buchhandlung, Dr. Vollert, zur Wiedergeburt in den Verlag heimkehrt, aus dem einst die „Musarion" und andere hervorgegangen sind. — Der Weidmannsche Verlag kann auf diese Ausgabe, wie auf manch andres Werk, mit gutem Rechte stolz sein.

Berlin. A. Matthias.

Bücher der Weisheit und Schönheit, hrsgb. von J. E. Freiherrn von Grotthuß. Jeder Band geb. 2,50 M. 12 Bände nach freier Wahl 25 M. Stuttgart o. J. Greiner und Pfeiffer. 1. Walther von der Vogelweide a. d. Mhd. übertragen, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Rich. Zoozmann. 2. Friedrich der Große, Auswahl aus seinen Schriften und Briefen nebst einigen Gesprächen mit de Catt, hrsgb. von F. Lienhard.

Die Schätze der Weltliteratur unter dem Gesichtspunkt der Weisheit und Schön-

heit, d. h. also aus ihrem Reichtum das auszuwählen, was durch seinen ethisch-religiösen und ästhetischen Wert dauernde Wirkung auszuüben bestimmt ist, war der fruchtbare Gedanke von Grotthuß, der als Herausgeber des Türmers mit dazu berufen ist, den Geschmack des deutschen Publikums zu leiten. Für dessen Pflege kommen natürlich in erster Linie die einheimischen Dichter und Denker in Betracht, die denn auch in den bis jetzt erschienenen 33 Bänden jenes Sammelwerks bei weitem überwiegen. Die beiden großen Deutschen, denen die hier zu besprechenden Bände gewidmet sind, haben in Sprachen geschrieben, die, um auf die größere Masse auch der Gebildeten zu wirken, erst übersetzt werden müssen. Wenn ein Biograph Walthers von der Vogelweide, Schönbach, behaupten durfte: „So lange uns Walthers Verse nicht von den Lippen fließen wie dem Italiener Dantes Terzinen, so lange ist unsere Kultur halb", so hatte er natürlich an die mittelhochdeutsche Urform seiner Dichtungen gedacht, aber auch die heute wieder eifrigere Pflege des Urtextes in der Schule wird jene Möglichkeit für den größten deutschen Lyriker vor Goethe doch nur einem recht kleinen Kreise verschaffen. Zahlreicher werden immer noch diejenigen sein, die die Schriften des großen deutschen Königs, der zugleich eines der größten Genies aller Völker und Zeiten war, in der französischen Urform lesen können. Ist aber die Bekanntschaft mit den Dichtungen Walthers und den Schriften Friedrichs des Großen ein wesentliches Stück deutscher Bildung, so muß eben zur Übertragung in unsre heutige Sprache gegriffen werden.

Dichter sollten womöglich immer wieder von Dichtern übersetzt werden, aber freilich nur von solchen, die das wissenschaftliche Rüstzeug ebenso wie die Leyer zu handhaben verstehen. Richard Zoozmann erfüllt diese Bedingungen gut. In der kurzen Übersicht des Lebensganges Walthers hat ihn allerdings die dichterische Phantasie mit zu großer Sicherheit manches schon als Tatsache sehen lassen, was die Wissenschaft doch nur als Hypothese oder kaum als solche gelten läßt, wie Walthers Geburt um 1168, sein Erzieheramt bei einem Sohne Friedrichs II., den Sängerkrieg auf der Wartburg, seine Teilnahme am Kreuzzuge von 1228. Die Art der neuhochdeutschen Umdichtung — denn das mußte die Wiedergabe vielfach werden, die sich mit Recht die Vorarbeiten auf diesem Gebiet, also besonders die von Simrock, Schröter, Pannier, zunutze macht — zeugt von der Fähigkeit, mit der Übertragung des Sinnes der in mittelhochdeutscher Sprachform ausgedrückten Gedanken Walthers in die neuhochdeutsche doch die Gefahr zu vermeiden, ganz neue Gedichte im Stil des 19. oder 20. Jahrhunderts zu schaffen, was zum Teil der Fehler Schröters war. Der Stil des mittelhochdeutschen Dichters, und wo es anging, auch die Reime und das Versmaß sind beibehalten, nur zuweilen sind mit Recht zur Erhöhung des Wohlklanges Auftakte da weggelassen oder hinzugefügt, wo ein Wechsel von Jamben und Trochäen störend wirkte; das hätte aber noch häufiger angewendet werden sollen. Die Übersetzung wird eingeleitet durch ein stimmungsvolles Gedicht Zoozmanns, das die Dichtung Walthers gut charakterisiert. Der ganze Reichtum dieses gedankenreichen, vielseitigen und männlichsten Lyrikers des deutschen Mittelalters ist übersichtlich geordnet in die Abteilungen: Minnelieder — Ein fahrender Gesell — In Kaisers Diensten — Gegen die Kutten — Vom sinkenden Reich — Religion, Lehrhaftes und Spruchdichtung. Von den Minneliedern, die zu einem guten Teil den heutigen Deutschen doch fremdartig

anmuten — es kommt da oft mehr nur das kulturgeschichtliche Interesse, nicht immer auch das Empfindungsleben auf seine Rechnung — hätten eine Reihe ohne Schaden fehlen können. Das Verständnis der in ihrer Art ganz unerreichten politischen Dichtungen Walthers wird durch gute geschichtliche Kenntnisse, für deren Übermittlung die Anmerkungen zum Teil sorgen, unterstützt werden müssen. Die lehrhafte Spruchpoesie ist wie die rein menschlich schönen und wahren Stücke der Minnelieder so modern wie möglich in der Vereinigung des Humanen mit dem Nationalen. Ein paar Seltsamkeiten im Ausdruck sind mir aufgefallen, die eine künftige Auflage besser abstellt, so S. 83 dann kusch dich, Mut — S. 104 dein Ehrenschatz-Behalter — S. 116 Bannblitz — S. 120 das Schach halte Rast — S. 137 niemals pflanzt die Rute ... ein das Gute, ferner der Druckfehler in der Einleitung Heinrich IV. statt VI. Der beste Erfolg, den wir dem Buche wünschen, ist der, daß es recht viele zum Studium des Originals veranlassen möchte, denn das wird vor allem eine gute Übersetzung tun, eine schlechte schreckt ab.

Fritz Lienhard, ein Volksschriftsteller im allerbesten Sinne des Wortes, war der geeignete Mann, weitere Kreise mit einer Auswahl aus den Werken Friedrichs des Großen bekannt zu machen. Mit Recht hat er dabei gerade an die Jugend gedacht, in deren Seelen, durch den Geschichtsunterricht vermittelt, die Gestalt des großen Königs bereits mit unverlöschlichen Zügen geprägt werden kann, so daß die Möglichkeit vorhanden ist, daß der später im taten- und leidensreichen Leben stehende Mann den eigentlichen Menschen und den Denker zu erfassen vermag. Lienhards Auswahl bietet eine willkommene Ergänzung zu seiner Darstellung Friedrichs des Großen im dritten Bande der „Wege nach Weimar", die sich bei der weiteren Fortsetzung immer deutlicher als recht brauchbarer Wegweiser für unsere nationale Geisteskultur darstellen. Einen Gesamtbegriff von dem Menschen und Schriftsteller, dem Dichter und Erzieher, die in dem Feldherrn und Philosophen Friedrich steckten, erhalten wir in der Tat aus Lienhards Buch. Eine Fülle von Einzelzügen und Situationen werfen ein höchst charakteristisches Licht auf die Art, wie der König sich gab, auf die Art, wie er über Menschen und Verhältnisse urteilte. Als siegreichen wie als geschlagenen Feldherrn lernen wir ihn aus seiner eigenen Darstellung in Briefen und Gesprächen kennen, die gerichtet sind an seine Schwester, die Markgräfin von Bayreuth, an Voltaire, an d'Alembert und seinen Vorleser de Catt. Der Philosoph, der über den Ursprung des Weltalls reflektiert, über den Wert und Sinn des Lebens, tritt uns gleichfalls in vollster Deutlichkeit nahe. Sein Menschentum wächst zu erhabener Höhe empor, wenn der König rückhaltlos seine eigenen Fehler und Schwächen bekennt, sein nationales Heldentum tut es da, wo er sein Leben setzt an die Erhaltung der Ehre des Staates. Den Geschichtsschreiber lernen wir kennen mit der Darlegung seiner Gründe zum Kriege gegen Maria Theresia und der Schilderung der Schlacht bei Mollwitz, ferner aus der Charakteristik Caesar Borgias im Anti-Macchiavell, den Erzieher aus der Instruktion für Karl Eugen von Württemberg und der für den Erzieher des späteren Königs Friedrich Wilhelms II. Der Dichter Friedrich der Große wird den heutigen Deutschen zumal in der übersetzenden Nachdichtung verhältnismäßig wenig ansprechen, da man doch durch die Rhetorik des Stils stark gestört wird und durch die allzu lehr-

hafte Tendenz. Von den geistvollen und formvollendeten Abhandlungen finden wir die über die Schmähschriften und eins der Totengespräche. Mit Recht ganz aufgenommen ist die Schrift über die deutsche Literatur mit der ebenso charakteristisch großartigen Verkennung ihrer Leistungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wie der durchaus richtigen Beurteilung der Mittel, die eine künftige Blüte hervorbringen mußten. Das Testament des Königs, das den Schluß bildet, ist ein schönes Zeugnis der menschlich-patriarchalischen Fürsorge für die, die ihm im Leben am nächsten gestanden hatten. — Die Übersetzung ist durchweg nach den besten vorhandenen Ausgaben gegeben mit gelegentlicher Änderung auf Grund der französischen Gesamtausgabe. Möchte die Auswahl aus dem „Werke" Friedrichs des Einzigen, dessen Schlachtfelder der Herausgeber sehr richtig als seine besten Gedichte, dessen straffe Lebensführung er als sein bestes Epos bezeichnet, recht viel von der deutschen, vor allem der preußischen Jugend gelesen werden! Die höchst geschmackvolle Ausstattung, die alle Bände der Bücher der Schönheit und Weisheit aufweisen, wird hoffentlich auch das ihre dazu beitragen.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Unbescheid, Hermann, Die Behandlung der dramatischen Lektüre, erläutert an Schillers Dramen. Dritte Auflage. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 189 S. 3,60 M.

In der vorliegenden dritten Auflage seiner „Behandlung der dramatischen Lektüre" hat Unbescheid eine Übersicht über „Minna von Barnhelm", „Macbeth" und „Faust" hinzugefügt; ferner ist ein Verzeichnis der seit 1876 mit den Jahresberichten der höheren Schulen veröffentlichten Abhandlungen über Schillers Dramen beigegeben worden.

Unbescheid hatte in der ersten Auflage seines Werkes vorzugsweise Schillers Dramen berücksichtigt, deren Aufbau er an der Hand Freytagscher Kunstgesetze entwirft. Er entwickelt nicht ein Drama im Zusammenhange nach seinem Gesamtverlaufe, sondern er behandelt die einzelnen dramatischen Gesichtspunkte, wie charakterisierenden Akkord, Exposition, erregendes Moment und ähnliches, und belegt sie jedes Mal mit erläuternden Beispielen. Den Abschluß dieses Hauptteiles bildet von S. 148 ab unter C eine Übersicht, welche Ergebnisse und dramaturgische Tafeln enthält; die Geometrie der letzteren (S. 151—158) artet meines Erachtens in Spielerei aus. Dagegen pflichte ich den Leitsätzen der „Ergebnisse" durchaus bei. Jedoch mit Unbescheids Entfaltung der Werke kann ich mich bei der neuen Auflage ebensowenig befreunden, als es bei den früheren Auflagen der Fall war. Er bemerkt im Vorwort zur zweiten Auflage (1890): „Fast die sämtlichen seit 1886 zu den klassischen Dramen erschienenen Erläuterungsschriften haben sich den (vom Verfasser) ausgesprochenen Grundsätzen und gegebenen Proben angeschlossen, und es sei den Herren Verfassern, auch denen, die dies in sehr ausgiebiger Weise getan haben, an dieser Stelle der beste Dank ausgesprochen." Ich möchte weder den Abschreibern dafür danken, denen dieses ironische Lob gilt, noch der sonstigen, zweifellos sehr zahlreichen Gefolgschaft Unbescheids. Diese dürre, mechanische Abwandlung von Kunstparadigmen hat dem deutschen Unterrichte schweren Schaden zugefügt. Begreifen läßt es sich ja freilich, daß so viele

nach diesen bequemen Hilfsmitteln greifen; gehören doch auch die stets wachsenden Auflagen der fertigen Dispositionen zu dem Handwerkzeuge der Lehrer — und Schüler! Dem Geiste einer selbständigen und sinnigen Erklärungskunst entsprechen diese Schemata nicht; und sie gewinnen nicht dadurch, daß überall unter dem Strich „die auffälligsten Mängel" der klassischen Dramen nach Düntzer zusammengetragen werden.

Cassel. P. Goldscheider.

Rose, Felicitas, Heideschulmeister Uwe Karsten. Roman. Berlin 1909. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. 320 S. 4 M. geb. 5 M.

Tagebuchblätter einer Frühvollendeten könnte man diesen Roman auch betiteln. Denn Ursula Diewen, die reiche Hamburger Patriziertochter, welche den kernigen Heideschulmeister Uwe Karsten zum Gatten nimmt und mit ihm über die Maßen glücklich wird, führt die Feder und bildet die Seele des Romans, in welcher sich das Bild des Heideschulmeisters spiegelt. — Frühvollendet in jedem Sinn ist diese Frau; deshalb geht sie so früh dahin, weil sie für diese Welt zu edel ist und ein Glück genießt, das nur im Lande der Sehnsucht eine Heimstätte zu finden hat. Und nachdem sie geschieden aus ihrem Glück, ist es dem Leser, als sei ein Angehöriger dahingegangen, der ihm wie kein anderer ans Herz gewachsen war, und als ob eine Lücke gerissen sei im Herzen, die unausfüllbar klafft. Die Gründe für diese Wirkung liegen nahe. Die Künstlerin, die diesen Roman und das sonnige Wesen der Ursula Karsten geschaffen hat, sieht nicht wie so viele Künstler unserer Tage nur die Schatten, sie ist ein Sonntagskind und weiß die Sonne zu sehen. Sie sieht nicht die Schwächen der Menschen allein und hängt nicht knechtisch an ihnen; sie sieht die Stärke, die Kraft der Seele, wie sie die Stillen im Lande hegen, und sie sieht sie nicht allein, sie glaubt an diese Kraft in einer Zeit, die in der Verherrlichung der Schwächen sich so gern ergeht. Daß dieser Roman in dieser Monatschrift besprochen wird, hat er seinem Erziehungswert zu danken. Ein idealer Erzieher steht in seinem Mittelpunkt. Der prächtige Uwe Karsten, dessen Wesen geadelt wird durch Entsagung und Pflichtgefühl, auf den das Wort Goethes paßt: „Wer andre wohl zu leiten strebt, muß fähig sein, viel zu entbehren"; dieser Mann, der die Lebensbedingungen der Großstadt klein und den Horizont der Großstadt eng findet, aber die Heide und die Einsamkeit als Weite erkennt, ein Schulmeister von echtem Schrot und Korn, der alles mit Güte und Gerechtigkeit auf die rechten Wege bringt und der seine pädagogischen Ideale in den Worten zusammenfaßt: „Sechzig Knaben und Mädchen, sechzig Menschenseelen! Und in jeder ein heiliger Gottesfunken, in jeder ein Durst, ein Verlangen nach Licht. In jeder eine rührende Bitte, daß man diesen Funken anblase, wachsen lasse, unermüdlich schüre, bis er zur reinen Flamme werde. Und mir gilt diese Bitte; ich darf ihr Erfüller sein. Gibt es etwas Köstlicheres? Schulmeister! Man spricht es so gedankenlos hin; und doch sollte niemand so vermessen sein, sich so zu nennen. — Des großen einzigen Schulmeisters Handlanger, das bin ich." Und neben ihm seine prächtige Ursula, die immer von der Empfindung belebt wird, viel zu wenig Pflichten zu haben. Beide 'er verstaubten, dickköpfigen, engherzigen Patrizierherrlichkeit der Hamburger gegenüber erfüllt von dem Stolze, daß es wohl eine

Kluft zwischen den Anschauungen des Hauses Diewen und denen des Lehrerhauses in der Heide gebe, niemals aber zwischen Mensch und Mensch. Doch genug. Auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht Raum; und wozu aus der Schule plaudern, in welcher Uwe Karsten unterrichtet? Auch aus der Schule des ihn umgebenden Lebens, in welche er so wirksam eingreift? — Alles ist mit so plastischer Kunst gezeichnet; der Stil so sorgsam und offenbar mit vielem Fleiß geformt und gestaltet, daß man das Buch getrost in die Reihe mit unseren Klassikern stellen kann. Sie brauchen sich nicht voreinander zu schämen. Und daß es ein Dorfschulmeister ist, der hier als Vorbild uns entgegentritt, wird akademischer Bildung, die sich über Kastengeist erhaben fühlen sollte, gewiß nichts schaden, besonders in unseren Tagen, da man berechtigtes Standesgefühl und Standesdünkel doch nicht immer fein säuberlich zu trennen weiß.

Berlin. A. Matthias.

Helm, Franz, Materialien zur Herodotlektüre. Heidelberg 1908. Carl Winters Verl. XV u. 202 S. gr. 8°. 5 M., geb. in Leinw. 6 M.

„Es steckt viel pädagogischer Stoff und pädagogischer Sinn im Herodot", dieses Wort Otto Willmanns hat sich der Verfasser zum Motto gewählt, und es ist ihm in der Tat gelungen, dessen Wahrheit trefflich zu veranschaulichen. Er macht auf alles aufmerksam, was in erzieherischer Hinsicht bedeutsam ist; er tut dies aber nicht pedantisch zerpflückend oder durch Einzelerklärung ermüdend, er greift vielmehr die hervorstechenden Gesichtspunkte heraus und verarbeitet sie zu kleinen Abhandlungen über die Geschichte im allgemeinen und die behandelten Personen und Ereignisse im besonderen, dabei werden kultur- und literaturhistorische, auch ethische Fragen eingehend berücksichtigt.

Das Buch ist frisch und anregend und in aufrichtiger Begeisterung für Herodot hinreißend und begeisternd geschrieben. Man spürt es ihm an, es ist nicht gemacht, es ist geworden. Die einzelnen Abschnitte sind aus des Verfassers Erfahrung herausgewachsen; erst als sie wiederholt im Unterricht durchgearbeitet waren, wurden sie der Veröffentlichung für würdig befunden. So enthält das Buch das Beste und Reifste, was nur ein guter Pädagog in jahrelangem Bemühen zeitigen kann; es ist ein treffliches Vademecum für Herodotleser, ein pädagogischer Kommentar voll goldener Worte praktischer Weisheit.

Der Verfasser sieht im Gymnasium die Elementarschule der Wissenschaft und in diesem Sinne übt und lehrt er die Kunst, die schwierigsten Dinge und Fragen an der Hand Herodots in elementarer Weise dem Verständnis der Schüler zu erschließen. Es ist bewundernswert, wie er aus anscheinend nebensächlichen Notizen und Episoden in pädagogischer Hinsicht Kapital zu schlagen versteht, ohne der naheliegenden Gefahr zu erliegen, sich in lauter Exkursen zu zersplittern. Er arbeitet zugleich den künstlerischen Aufbau des Werkes anschaulich heraus, indem er den großen Gesichtspunkt Herodots, den ewigen Kampf und Gegensatz von Europa und Asien, Hellenen und Barbaren, Orient und Okzident, zum Richtpunkt seiner Auswahl, zum Mittelpunkt seiner Exegese macht; in diesem laufen schließlich alle Fäden seiner Darstellung zusammen.

Um einzelnes noch besonders hervorzuheben, sei hier auf die meisterhafte

Behandlung der Rede des Artabanos (VII, 10) S. 54—62 und auf die Charakteristik des Xerxes am Schluß von Buch VIII (S. 151—157) hingewiesen, welche das durch das ganze Buch sorgsam vorbereitete Material erschöpfend zusammenfaßt. Besonders anziehend sind die reichlich herangezogenen Parallelen aus der Literatur verschiedener Völker und Zeiten, die ungezwungen angefügten Ausblicke auf die Weltgeschichte, nicht zum wenigsten auf Preußens und Deutschlands jüngste Vergangenheit, die geschickte Hervorkehrung geschichtsphilosophischer, moralischer und patriotischer Geschichtspunkte, die nirgends aufdringlich werden.

Nur in den Dispositionen und Vergleichen scheint mir der Verfasser des Guten etwas zu viel zu bieten. Denn hiermit kann man erfahrungsgemäß den Schülern den schönsten Schriftsteller gründlich verleiden, man braucht noch nicht einmal ein ungeschickter Pädagoge zu sein. Deshalb warnt auch das Vorwort mit Recht davor, im Unterricht das Gebotene restlos zu benützen. Individualisierende, den Gaben von Schüler und Lehrer angemessene Auswahl und weise Beschränkung gewährleistet allein den vollen Nutzen des Buches. Am meisten wird es derjenige Lehrer verwerten können, der neben Herodot den Aufsatz in Obersekunda zu lehren hat. Denn nur so kann er die ganze Fülle der gegebenen Anregungen nach und nach ausschöpfen. In der griechischen Stunde aber muß man sich hüten, durch allzuviel lehrhaftes Beiwerk den Eindruck des Originals und das Weiterschreiten in der Lektüre zu beeinträchtigen.

Da das tüchtige Werk jedenfalls mehrere Auflagen erleben wird, so möchte ich dem Verfasser empfehlen, künftig zur leichteren Orientierung nicht bloß die jeweils besprochenen Herodotstellen, sondern auch kurze Stichworte und Inhaltsangaben am Rande und ein ausführliches Sachregister hinten beizufügen. Man könnte überhaupt aus dem Buch statt der zusammenhängenden von Herodotkapitel zu Herodotkapitel weitereilenden Abhandlung eine nach allgemeinen Gesichtspunkten angeordnete Artikelserie herausschälen. Da aber eine so radikale Umarbeitung nicht mehr möglich ist, so könnten doch die sich deutlich abhebenden größeren Abhandlungen durch besondere Überschriften getrennt werden, ein Verfahren, durch welches das Buch nicht bloß übersichtlicher, sondern auch gefälliger und einladender erscheinen würde, als dies bei dem fast ungegliederten, endlos sich fortspinnenden Vortrag der Fall ist.

Stuttgart. Gustav Lang.

Patin, A., Der Lucidus Ordo des Horatius. Ein neuer Schlüssel für Kritik und Erklärung, gewonnen aus der Dispositionstechnik des Dichters. Gotha 1907. F. A. Perthes. 48 S. 8°. 1,20 M.

Horaz schreibt (A. P. 40 sq.) dem Dichter vor, bei der Abfassung eines Gedichtes lichtvolle Ordnung (lucidus ordo) walten zu lassen, und fügt hinzu, diese Ordnung bestehe darin, daß er aus der Masse des sich zudrängenden Stoffes immer nur das Angemessene (debentia dici) auswähle. Diesen Ausdruck bezieht der unbefangene Leser auf die innere Art, die Qualität des Gedankens. Patin jedoch wendet ihn auf die Quantität an, d. h. die Verszahl, und behauptet, Horaz habe seine Sermonen — mit wenigen Ausnahmen — nach einem festen und künstlichen Zahlenschema gedichtet, wobei einem jeden Teile des Gedichtes bis

in die kleinste Unterabteilung hinein immer nur gerade so viel Verse zugewiesen worden seien, wie auf einen anderen, dem in Frage stehenden Teile entsprechenden Teil kämen, sodaß dadurch eine bis ins kleinste ausgearbeitete Responsion entstände. Dieser zahlenmäßige Plan ist nach Patin bei den verschiedenen Sermonen auch verschieden, hier einfacher, dort künstlicher. Beispielsweise sei Sat. I, 1 nach folgendem Plane gearbeitet: E. $14^1/_2$ | A. $12^1/_2$, 17, 16 || M. 2 || B. 17, 12, 16 | S. 14. Abgesehen von den beiden überschüssigen Vershälften entspräche hier alles einander: E (Einleitung) habe ebenso viel Verse wie S (Schluß). Der erste Hauptteil der Ausführung A habe dieselbe Verszahl wie B, der zweite, und beide zerfielen in je drei Unterabteilungen, die einander hinsichtlich der Verszahl nach dem Schema a, b, c, b, a, c entsprächen. Zwischen A und B stehe M, das Mittelstück, das hier, wie auch sonst, den Hauptgedanken enthalte.

Die Verzwicktheit dieses Schemas wird von den für andere Sermonen aufgestellten Ordnungen noch bei weitem überboten.

Sind diese Behauptungen richtig, so wird durch sie das ganze bisherige Urteil über den Dichter der Sermonen über den Haufen geworfen. Es fragt sich nur, ob sie richtig sind.

Der Verfasser gelangt zu ihnen mit Aufwendung von viel haarspaltendem Scharfsinn und einer Sezierungskunst, die keineswegs frei ist von Willkür und Gewaltsamkeit. So soll S. II, 6 (117 Verse) in drei völlig gleiche Teile zu je 39 Versen zerfallen, während in Wirklichkeit das Gedicht, wie jeder Unbefangene zugeben wird, sich ganz anders gliedert. Auf eine Einleitung von 15 Versen folgt die Ausführung in zwei Hauptteilen von 44 und 58 Versen. Beide setzen sich aus je zwei Unterabteilungen zu 24 und 20 und zu 20 und 38 Versen zusammen, von denen die letzte zugleich das Ganze wirkungsvoll abschließt.

Zu besonders lebhaftem Widerspruche fordert eine Stelle der Schrift heraus, in der Patin dem Dichter zumutet, sich um seines von Patin „neuentdeckten Kunstgesetzes“ willen überaus wunderlich ausgedrückt zu haben. Der Sat. II, 3, 287 erwähnte närrische Menenius soll kein anderer sein, als der wegen seines Unglückes gegen die Etrusker durch freiwilligen Hungertod aus dem Leben geschiedene Sohn des bekannten Plebejerfreundes. Horaz soll nun sagen: Nach stoischer Auffassung gehört der abergläubische Freigelassene, der durchaus nicht sterben will, ebenso wie ein kurz vorher erwähnter Mörder und Selbstmörder namens Marius zu der zahlreichen Sippschaft des Menenius. Dieser war aber ein Selbstmörder. Folglich müßte Horaz behauptet haben, der Freigelassene, der den Tod fliehe, gehöre zu den Selbstmördern! Dies ist nun freilich nicht die Meinung Patins, der vielmehr so interpretiert: Er ist ebenso närrisch wie Menenius. Aber eben dies hätte Horaz deutlich sagen müssen, wenn er verstanden werden wollte. Warum nun also diese seltsame Dunkelheit? Patin antwortet: „Weil ihm das Dispositionsschema nicht mehr Raum gestattete, weil er aus viel breiterem Entwurfe . . . weghobelte, daß die Späne flogen, weil er . . . zusammendrückte bis alles dem gewollten Maße entsprach.“ Und doch glaubt Patin, daß dem Dichter, wenn er sich auch nicht der Illusion hingegeben habe, „die Leser würden die Ebenmäßigkeit seiner Disposition in ihrer ganzen Strenge erkennen und bewundern, solche Grundrisse . . . ein zuverlässiges und erprobtes Mittel gewesen seien, um

objektiv untadelige Gebilde zu erzielen". Nun, in diesem Falle hat sich das Mittel nicht eben bewährt, denn es hat den Dichter veranlaßt, etwas Unsinniges zu sagen. Hätte Patin recht, träfe dann auf Horaz nicht sein eigenes Wort zu: „Insanire parat certa ratione modoque?"

Welch eine wunderliche Vorstellung von dem Vorgange der dichterischen Tätigkeit liegt doch dieser Schrift zugrunde! Mag die Lyrik — und in der Tat beschäftigt sich der Schluß der Patinschen Arbeit mit einer Anzahl Oden des Horaz. Doch sieht er selbst die eigentliche Bedeutung seiner Leistung in dem, was sich auf die Sermonen bezieht — mag also die Lyrik schon wegen ihres Zusammenhangs mit der Musik eine gewisse zahlenmäßige Responsion vertragen, ja stellenweise fordern: ganz anders steht es mit den Gebilden der Musa pedestris. Hier waltet nur das selbstverständliche künstlerische Gesetz, daß Teile von gleicher Bedeutung für das Ganze auch annähernd gleichen Raum einnehmen. Aber eben nur annähernd! Der Eindruck harmonischer Schönheit, den die Lektüre dieser Dichtungen erweckt, beruht auf dem Feingefühl für das Ebenmaß des Ganzen und seiner Teile, das dem Dichter gewissermaßen in den Fingerspitzen saß, nicht auf dem starren Zwange der Patinschen Versarithmetik. Durch diese können nur Gliederpuppen entstehen, keine blühenden Gebilde voll warmen inneren Lebens. Welcher Dichter wird seine gesunde Muse in eine solche Schnürbrust pressen! Hat Horaz wirklich so gearbeitet, so ist er kein Dichter gewesen, sondern nur ein fingerierender Versifex. War er aber ein Dichter — und er war es, trotz seiner eigenen bescheidenen Ableugnung — so hat er nicht nach jenem Rezept gearbeitet.

Wie trügerisch die Methode Patins ist, kann man leicht erkennen, wenn man sie auf andere Gedichte ähnlicher Art, beispielsweise auf Goethes beide Episteln in Hexametern anwendet. Auch da läßt sich bei einigem guten Willen ein Zahlenschema herausklügeln, das sich wunderschön auf dem Papiere ausmacht und dennoch ganz wertlos ist."

Was würde wohl ein Dichter, d. h. ein wirklicher, zu der vorliegenden Schrift sagen? Oder meinetwegen ein Kollegium von zwölf Dichtern, obgleich es so viele, die zugleich etwas von Hexametern verstehen, in Deutschland kaum geben dürfte. Ich möchte wetten, daß die Antwort aller dem Sinne nach dieselbe sein würde, und daß einer von ihnen, der von der Schulbank her noch einige horazische Brocken im Kopfe hätte, lächelnd ausrufen würde; Credat Judaeus Apella!

Halberstadt. Ehrenthal.

Darmstaedter, Paul, Die Vereinigten Staaten von Amerika. Ihre politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. VI u. 242 S. geh. 3,60 M., geb. 4 M.

Der gewaltige Aufschwung der Vereinigten Staaten in wirtschaftlicher, politischer und kommerzieller Beziehung hat in den letzten Jahren eine wahre Flut von Schriften über amerikanische Verhältnisse hervorgerufen, von denen weitaus die meisten über mehr oder weniger ausgedehnte persönliche Erfahrungen auf einzelnen Gebieten berichten. Im Gegensatz zu dieser Hauptmasse der Amerika-Literatur gibt das vorliegende Buch eine auf ausgebreiteten Quellenstudien beruhende, in ihrer Form aber kurz zusammengefaßte objektive Darstellung des Werdegangs der Vereinigten

Staaten unter besonderer Berücksichtigung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, ohne deren eingehende Erforschung die Geschichte gerade dieses Landes überhaupt nicht zu verstehen ist. Es war keine leichte Aufgabe, in einem so engen Rahmen das Wesentlichste über die Entwicklung eines so riesigen und so vielseitigen Gebietes im Zusammenhang darzustellen; aber der Verfasser hat die Aufgabe gut gelöst, und insbesondere das bis auf die neueste Zeit fortgeführte Schlußkapitel über die Probleme der Gegenwart verdient alles Lob in seiner meisterhaft knappen Zusammenfassung der verschiedenartigen großen Aufgaben, vor die das junge amerikanische Volk gestellt ist. Angesichts einer solchen gigantischen Entwicklung schrumpft die geschichtliche Bedeutung gar mancher europäischen „Weltbegebenheit" doch stark zusammen, und schon um dieses Maßstabes willen wäre für jeden Historiker, nicht zum mindesten aber auch für den neuphilologischen Schulmann, eine gewisse Kenntnis der Entwicklung der Vereinigten Staaten von großem Nutzen. Das Darmstaedtersche Buch ist für einen solchen Zweck durchaus zu empfehlen, zumal da es auch ausgedehnte Literaturnachweise gibt. Zu bedauern ist nur der Mangel einer oder mehrerer Karten, die zum besseren Verständnis der geschichtlichen Verhältnisse viel beigetragen hätten.

Wiesbaden. Aug. Höfer.

Gebhardts Handbuch der Deutschen Geschichte, in Verbindung mit R. Löwe, W. Schultze, H. Hahn, K. Köhler, F. Großmann, G. Liebe, G. Ellinger, G. Erler, G. Winter, A. Kleinschmidt und G. Schuster, neu herausgegeben von Ferdinand Hirsch. I. Band: Von der Urzeit bis zur Reformation. XII u. 724 S. II. Band: Von der Reformation bis zur Gegenwart. VIII u. 952 S. Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart, Berlin, Leipzig o. J. gr. 8°. 17,50 M., geb. in Halbfrz. 21 M.

Wenn ein in einem verhältnismäßig kleinen Kreis von Abnehmern verbreitetes Handbuch innerhalb fünfzehn Jahre drei Auflagen erlebt, so zeugt diese Tatsache für seine Brauchbarkeit, überhebt jedoch nicht den Beurteiler der Aufgabe, zu prüfen, ob es den Anforderungen entspricht, ob die früher gerügten Mängel beseitigt, ob die Ergebnisse der neuesten Forschungen berücksichtigt und verwertet sind. Leider hat über der neuen Auflage ein Mißgeschick geschwebt, weil der Begründer des Werkes starb, ein anderer seine Arbeit übernehmen mußte und für einen gleichfalls verstorbenen Mitarbeiter zwei neue Kräfte eintraten. Wie erklärlich übt der neue Herausgeber gegen das Überkommene eine gewisse Schonung, auch wo sie andern vielleicht nicht am Platze erscheint. Bei manchen strittigen Punkten, z. B. in Fragen der germanischen Urzeit ist sie berechtigt. Die Polemik möchte ich aus einem derartigen Handbuche ausgeschlossen sehen. Es hat die Tatsachen anzugeben, Zweifelhaftes als solches zu bezeichnen und höchstens kurz den etwa besonders hervortretenden einseitigen Standpunkt eines Werkes zu bezeichnen, darf aber den Leser in seinem Urteil nicht voreinnehmen gegen das eine oder das andere Buch. In dieser Hinsicht kann das Handbuch noch Verbesserung erfahren. Gerne erkenne ich an, daß die Literatur, soweit ich prüfte, sorgfältig ergänzt ist. Überaus dankenswert ist die Fortführung der Darstellung bis Ende 1905. Wiederholt nimmt man in Einzelheiten die bessernde Hand wahr, z. B. II, S. 299 und 330. II, S. 423 Anm. 2 zu § 123 ist zwar geändert, was zu tadeln war, aber zum Schaden der

Sache. Früher stand der seltsam stilisierte Satz: „Auch Nassau-Usingen bekämpfte letztere (die Reichsritterschaft), mußte darum vom Freiherrn vom Stein die bittersten Wahrheiten hören *und* suchte den Grafen Waldbott Reiffenberg zu rauben." Jetzt ist der Stil gebessert, die Tatsache — vielleicht durch den Druckfehlerkobold — verwischt: „Auch Nassau-Usingen bekämpfte letztere, suchte die Grafen Waldbott *und* Reiffenberg zu berauben und mußte darum usw." Statt „und" ist zu lesen „*um* (Reiffenberg)". Grafen von Reiffenberg gab es nicht, sondern nur Herren von Reiffenberg, deren *letzter* in Mainzischer Gefangenschaft 1686 gestorben war. Seine Herrschaft fiel an Franz Freiherrn von Waldbott-Bassenheim. Im 18. Jahrhundert starb auch die Westerwälder Linie des Geschlechts Reiffenberg aus. Auf derselben S. 423, Anm. 1 steht immer noch der Ausdruck „seitens von". Überhaupt vermißt man zuweilen die sorgfältige Durchsicht. Obgleich I, S. 199 die neuesten Schriften über die Bonifatius-Codices angeführt sind, wird S. 198 noch von der „Bibel" gesprochen, die Bonifatius „beim Tode schützend über sein Haupt" hielt. Der sog. Ragyndrudis-Codex in Fulda aber ist keine Bibel, sondern ein Sammelband theologischer Schriften. Das von dieser Handschrift verschiedene Evangeliar in Fulda, geschrieben vom Iren Cadmug, das keine Spuren eines Schwertstreiches zeigt, ist mit ihr verwechselt, weil in den alten Berichten von einem *„sacer evangelium codex"* die Rede ist. I, S. 338 korrigiere „Ott" in „Otto", wie auf der folgenden Seite richtig angegeben wird. I S. 530 und 531 finden sich Wiederholungen. I, S. 716 ist der Ausdruck „dem er nach Königsberg folgte und ihm (!) persönlich nahestand" zu verbessern durch Streichen des „ihm". II, S. 7 steht immer noch die „Taxordnung für den Loskauf aller erdenklichen Sünden", wenn auch durch das zugefügte „gleichsam" etwas gemildert. S. 8 wird Prierias „Meister des päpstlichen Palastes" genannt; der *Titel Magister sacri palatii* läßt sich nicht übersetzen, da die Verdeutschung eine ganz falsche Vorstellung von dem Amte erweckt. S. 136 steht einmal der 23. März 1609 als Todestag des letzten Herzogs von Jülich-Cleve-Berg angegeben, einmal der 25. März, und dies ist der richtige Tag. S. 211 werden noch Reunionskammern zu Breisach und Besançon erwähnt, während es eine solche nur in Metz gab (seit Oktober 1679). In den beiden anderen Orten gaben die Gerichtshöfe das Urteil ab. Siehe M. Immich, Geschichte des europäischen Staatensystems S. 105. Maria Theresia wird S. 314 zu ungünstig beurteilt. S. 434 ist zu korrigieren: „Deutschland in seiner *tiefsten* Erniedrigung" in „Deutschland in seiner *tiefen* Erniedrigung". Zu S. 439: Im Jahre 1807 war Schill noch nicht Major. S. 445 Anm. 4 steht noch wie in den ersten Auflagen die falsche Form „verhing", S. 570 wie in diesen „Anna Emmerich" statt des gewöhnlichen Namens „Anna Katharina Emmerich", S. 79 selbst der alte Druckfehler „Adiophora" und der Ausdruck „alle Haltung (?) verloren hatte", S. 9 und 18 „voll und ganz". Bei einer neuen Auflage muß auch solchen Kleinigkeiten Aufmerksamkeit zugewandt werden.

Münster i. W. S. Widmann.

Neubauer, Fr., Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten. Halle a. d. S. 1909. Buchhandlung des Waisenhauses. 44 S. 8°. kart. 0,50 M.

Der allen Geschichtslehrern bekannte Verfasser hat das Büchlein in der un-

zweifelhaft richtigen Überzeugung geschrieben, daß besondere Vorkehrungen nötig sind, um unsern Schülern und Schülerinnen ein besseres und tieferes Verständnis für unser Staatsleben und für unsere öffentlichen Einrichtungen überhaupt mitzugeben, und gliedert den Stoff in vier Teile. Der erste (bis S. 15) enthält Allgemeines über Aufgaben, Formen und Einkünfte des Staates sowie über das Heerwesen; der zweite (bis S. 25) bezieht sich auf die Verfassung und die Verwaltung des Deutschen Reiches, der dritte (bis S. 30) auf Preußen; der vierte bringt wiederum Allgemeines und zwar über die Volkswirtschaft (Geld, Kredit, Banken, Kolonien) und ihre Theorien, versucht also auch eine erste Einführung in die großen Gegensätze Individualismus und Sozialismus. Einige statistische Angaben finden sich auch in den Anmerkungen, deren Umfang meist klein ist, von dreien abgesehen; im ganzen sind es 21 Anmerkungen, die entweder kurze Definitionen oder nähere Erläuterungen enthalten.

Der Verfasser sagt mit Recht, er sei bemüht gewesen, einfach zu sprechen und alles Komplizierte fernzuhalten; auch darin hat er nicht ganz unrecht, daß er sein Schriftchen für „sicherlich verbesserungfähig" erklärt, da „der Gegenstand schwierig bleibt". Nur sechs Punkte seien berührt. Im ersten Abschnitte vermißt mancher vielleicht eine kurze Bemerkung über den Unterschied zwischen den jetzigen Weltstaaten und den früheren, die keine gleichberechtigten neben sich anerkannten. Seite 8 ist der Hinweis darauf am Platze, daß zwischen Volk im weiteren Sinne (= Regierung und Regierte) und im engeren (= Gesamtheit der Regierten) zu scheiden ist. Seite 10 würde ich bei den Landständen — Neubauer sagt ungenau „Vertretung der Stände" — hervorheben, daß sie keine wirkliche Volksvertretung waren, aber als Vertreter des ganzen Landes galten, und daß es sich um Stände im politischen Sinne handelt im Gegensatz zu Berufsständen: das muß den Schülern sofort klar werden. Seite 18 hätte ich die Entschädigungssumme, 3000 Mark, angeführt, auch den eventuellen Abzug von je 20 Mark. Seite 28 muß Zeile 12 von oben hinzugefügt werden: hier steht an der Spitze der Stadtverwaltung kein Magistrat, sondern der Bürgermeister, der zugleich Vorsitzender der Stadtverordneten ist. Seite 38 endlich im zweiten Absatz des § 19 würde ich bei den übernommenen Verpflichtungen hinzufügen: einem anderen, dem Gläubiger gegenüber.

Doch wichtiger als solche Einzelheiten ist die methodische Frage: in welcher Weise kann dieses „für Schüler geschriebene" Büchlein benutzt werden? Der Verfasser weist darauf hin: Der Geschichtsunterricht muß das meiste für die staatsbürgerliche Vorbildung tun und auch durch zusammenfassende Besprechungen ein Gesamtbild unserer politischen Verhältnisse dem Schüler vor Augen stellen; am Schluß der Untersekunda läßt sich für die ersten drei Abschnitte ohne Schwierigkeit Zeit erübrigen, „freilich nur dann, wenn ein Teil des bisherigen Pensums dieser Klasse, nämlich die Zeit Friedrichs des Großen, nach Obertertia verlegt wird. Dies ist aber durchaus möglich . . . Vermag es der Lehrer, so können am Schlusse der Untersekunda einige Wochen erspart werden, um die wichtigsten Abschnitte dieser kleinen Staatslehre zu besprechen. Den ganzen Inhalt freilich wird man an dieser Stelle nicht bewältigen können; insbesondere der vierte Abschnitt gehört noch nicht hierher." Wer an die Lehraufgaben mit freiem

Geiste und weitem Herzen (wie es in dieser Monatschrift 1904, S. 509, Anm. heißt) herantritt und mit der Zeit sehr haushälterisch umzugehen weiß, für den enthalten Neubauers Bemerkungen sicherlich Verwertbares. Soweit ich auf Grund der mit dem Anhange zu David Müllers Leitfaden (14. Auflage 1906) und zu Andräs Grundrisse (27. Auflage 1907) gemachten Erfahrungen ein allgemeines Urteil fällen darf, glaube ich, daß in vielen Untersekunden aus dem zweiten und dritten Abschnitte der angezeigten Staatslehre vieles mit Erfolg durchgenommen werden kann und daß aus dem ersten und vierten wenigstens manches „gelegentlich" auf der Oberstufe sich besprechen ließe, für die Neubauer im letzten Teile seines Lehrbuches schon Übersichten zusammengestellt hat; manches darin stimmt mit seiner Staatslehre natürlich überein. Doch nicht auf das tote Buch, sondern auf den Lehrer kommt das meiste an, der wirkliches Interesse zu wecken vermag.

Görlitz. E. Stutzer.

Hellwig, P., Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. Zweite Abteilung. Mittelstufe. 1. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters. VI u. 125 S. 8°. geb. 1,60 M. — 2. Teil: Vom Ausgange des Mittelalters bis zur Gegenwart. V u. 242 S. gr. 8°. 2,80 M. Leipzig 1908. A. Deichertsche Verlagsh. Nachf.

Die vorliegenden Bücher (für III u. UII) stellen den Anfang eines neuen geschichtlichen Lehrbuches dar, das allmählich zum vollständigen Geschichtswerk für Quarta bis Prima ergänzt werden soll. Bei dem verständigen Drängen der Unterrichtsbehörde auf eine gewisse Einheitlichkeit im Gebrauche der Schulbücher und der gerechtfertigten Warnung von Experimenten, bei der großen Fülle ferner an vorhandenen Geschichtswerken, die z. T. vielfache Auflagen erlebt haben, ist es ein großes Wagnis, deren Zahl noch durch ein neues vermehren zu wollen: ein Wagnis, das nur dann Aussicht hat auf Gelingen, wenn das neue Buch nach Form und Inhalt etwas ganz Neues bringt, woraus dem Geschichtsunterricht eine wirkliche Förderung erwächst. Unter diesem Gesichtspunkt soll der erste Band des Hellwigschen Buches, der Teil für UIII, geprüft werden. Was für ihn, d. h. für 125 Seiten, gilt, wird auch wohl auf die übrigen 242 passen.

„Zurücktreten jedes toten Gedächtnisstoffes, Abscheidung des Nebensächlichen und Einzelnen und Zurückbeziehung auf die Hauptvorgänge, die in ihren Ursachen und Wirkungen dargelegt werden" sollen, ist neben „Schlichtheit des Ausdrucks, Zurücktreten des Abstrakten, aller Werturteile, kurz aller derartiger Gedanken, die nur auf dem Boden umfassender und weitschauender Geschichtswissenschaft entstanden sein können", das Bestimmende für den Charakter des Buches. Mit beiden Gesichtspunkten erkläre ich mich durchaus einverstanden und zögere nicht auszusprechen, daß in beiden Hinsichten dem Verfasser Gutes gelungen ist.

Ob er freilich recht daran tut, die Anpassung an das Verständnis des Schülers so weit zu treiben, daß er oft geradezu in dessen Sprechweise erzählt, ist mir bei einem Schulbuch mehr als fraglich. Ich fürchte vielmehr, daß dadurch der nicht selten hervortretenden Neigung des Untertertianers, lieber auswendig zu lernen als selbst zu denken, Vorschub geleistet wird. Jedenfalls erklärt sich aus dem gekennzeichneten Streben des Verfassers die oft ermüdende und logisch nicht immer scharfe Verknüpfung der Sätze durch „und", der Satzgefüge durch „nun", ebenso die breite,

das gesprochene Wort nachahmende Erzählungsweise an Stellen wie auf S. 56, Abs. 1: „Als Otto III. unvermählt und kinderlos starb, war der nächste männliche Sproß des bisherigen Herrscherhauses Heinrich II., Herzog von Bayern, der Sohn Heinrichs des Zänkers. Dieser erhob demgemäß Anspruch auf die deutsche Krone. Die nördlichen Stämme des Reiches aber forderten einen Mann aus ihren Gauen als Herrscher und bezeichneten als diesen den tapferen Slawenbezwinger, den Markgrafen Eckart von Meißen; die Schwaben endlich wollten ihren Herzog Hermann auf den Thron erheben. Indessen Eckart wurde durch Meuchelmord getötet, und nun gelang es namentlich dem Erzbischof Willigis usw." Ähnlich S. 64, 2, S. 76, S. 88, 3 u. ö. Die angeführte Stelle ist zugleich ein Beleg dafür, daß der Verfasser in seinem Streben, Nebensächliches auszuscheiden, noch nicht immer weit genug gegangen ist: Hermann und Eckart sind an jener Stelle für den Untertertianer nichts als Namen, und an dieser Tatsache ändert die Charakterisierung Eckarts als „tapferen Slawenbezwingers" um so weniger, als der Schüler ihn als solchen vorher nicht kennen gelernt hat. Zu weitläufig dem Inhalt nach erscheint mir Hellwigs Darstellung auch noch an einigen anderen Stellen, so wenn er den Nachfolgern Karls des Großen bis 919 sieben Seiten oder den sächsischen Kaisern nach Otto I. sechs Seiten widmet. Auch in der Behandlung der Familienstreitigkeiten unter Otto I. selbst, sowie in der Darstellung der Geschichte Lothars und Konrads III., der letzten Hohenstaufen (S. 88) und Maximilian I. (S. 119) hätte gekürzt werden können, während ich anderseits einen Hinweis auf die verfassungsmäßige Begründung der römischen Monarchie unter Diocletian (S. 11) oder auf den Höhepunkt des mittelalterlichen Papstums unter Innocenz III. (Laterankonzil) oder eine kurze Notiz über die kolonisatorische Tätigkeit der Zisterzienser oder über die Bedeutung der Feme ebenso ungern vermisse wie ein paar Bemerkungen über die Baukunst im Mittelalter und über die Geschichte der iberischen Halbinsel. Der Name Walther von der Vogelweide ist auf S. 93 genannt worden; Leben hat der Verfasser ihm durch eine Bezugnahme auf die Thronfolgestreitigkeiten nach 1198 nicht gegeben, ebensowenig wie er, den Mertensschen Büchern und anderen folgend, es unternommen hat, unbeschadet der Wissenschaftlichkeit seines Werkes den dem Schüler bekannten Gedichtsstoff mitzuverarbeiten. Daß er derartiges nicht im Prinzip ablehnt, entnehme ich aus der Erwähnung von Thorwaldsens Marmorbild Konradins (S. 89), das der Schüler nicht kennt, aus dem Hinweis auf die Meinung, Barbarossa werde wiederkehren (S. 91), die sich freilich zunächst auf Friedrich II. bezog, endlich aus der Belebung des Textes durch die vereinzelte Wiedergabe der Bilder Armins, Karls des Großen und Barbarossas, von denen auf historische Treue keins Anspruch machen kann.

Daß auch im einzelnen das Buch noch manche Unebenheit im Ausdruck und Schiefheit oder Unrichtigkeit im Inhalt enthält, ist bei einer ersten Auflage nicht wunderbar, fast selbstverständlich. Ich will zum Belege einiges anführen. Wiederholungen finden sich: S. 12, 1 Zl. 9 = S. 2, 4 Zl. 5; S. 63, 4 Zl. 8 = S. 58, Zl. 10 v. u.; S. 43, Zl. 7 ff. = S. 29, Zl. 2 ff.; mit Ausdrücken wie „soziale Gliederung" (S. 3, 6 vgl. auch 42, Zl. 7 v. u.), wie „eine Umwertung der bisher üblichen Werte trat ein" (S. 19, 1, Zl. 9), „in der deutschen *Volksseele* lebte der Glaube auf" (S. 91, Zl. 6), mit der ganzen Deduktion der Lehre des Marsilius

von Padua (S. 99, 4) und der allgemeinen Charakteristik der Nachfolger des Augustus (S. 9, 1, Zl. 3 ff.) ist dem Untertertianer ebensowenig gedient wie mit der S. 89, 7 ausgesprochenen Behauptung, mit Konradins Tode habe „ein gewaltiges Drama der Weltgeschichte seinen Abschluß" gefunden, oder einem nichtssagenden Zusatz, wie wir ihn S. 6, 5 zu Varus finden, wo es heißt: „der zu seinem Verderben von der Wichtigkeit und Schwierigkeit dieser Aufgabe keine rechte Vorstellung hatte" (ähnlich S. 8, 8, Zl. 18) oder endlich den immer noch nicht ganz vermiedenen Epitheta ornantia (vgl. auch S. 18, Zl. 5 v. u.; S. 30, Zl. 11 v. u.; S. 41, 6, Zl. 1 „jene") und den überflüssigen „usw." „u. a." auf S. 21 und 35. Der Ausdruck ist zu bessern S. 7, 7 Zl. 2 „*erlittene* Scharte", S. 8, 9 Zl. 7 (Satzbau), S. 9, Zl. 7 „in der Gegend", S. 22 unten „alle menschlichen Verhältnisse wurden *bestraft*", S. 37, 1 Zl. 20 (Zusammenhang), S. 64, Zl. 8 „krönte Heinrich und seine Gemahlin *zum römischen Kaiser*", S. 72, Zl. 5 v. u. „erhielt die Kaiserkrönung", S. 89, Zl. 16 v. u. „unheil*volle* Wunden" und „*Den* Ausspruch" u. öfter. Auch von sachlichen Fehlern soll einiges notiert werden. In „Rheims" (S. 23, 3 u. 37, 1), „Thassilo" (S. 31, 4) und „Rhense" (S. 99, 4) ist das h entbehrlich; S. 9, 1 heißt es besser „Claudier" statt „Salier"; daß das Recht der Kaiserwahl in Rom „eigentlich dem Senate" zugestanden habe (S. 10, 3, Zl. 3), ist ebenso unhaltbar wie auf S. 11, 5 Zl. 11 ff. die Gleichstellung der Augusti und Caesares; die Schlacht auf den katalaunischen Feldern bedeutete für Attila keine „vernichtende Niederlage" (S. 16 Zl. 7); 687 war ein und derselbe Mann Hausmeier in Neustrien und Burgund (S. 24, 1); das *capitulare de partibus Saxonum* ist S. 31, Zl. 7 zu spät angesetzt; der S. 33, 10 mitgeteilte Zuruf ist eben der Zuruf des Volkes; S. 40, 3 ist dem Teilungsvertrage von Mersen zuviel Gewicht beigelegt worden; der Zölibat der Priester war im XI. Jahrhundert nicht so allgemein üblich, wie es nach S. 58, Zl. 12 v. u. erscheint; S. 63, 3, Zl. 11 hätten die kirchlichen Festzeiten mit aufgenommen werden müssen; S. 68, 8 hält die Darstellung der Szene vor Canossa den Ergebnissen der Forschung nicht stand; S. 80, 11 ist der Name des Reichstags unrichtig und die Verleihung Westfalens übergangen; der Inhalt der vor Rudolfs Wahl erlassenen Willebriefe (S. 95, 1) ist zu allgemein wiedergegeben, der Rechtsstreit zwischen Rudolf und Ottokar (S. 96, Zl. 7) nicht klar dargelegt; der Kurverein zu Rense (S. 99, 4) war eine Vereinigung lediglich der Kurfürsten und trat vom Kaiser ungerufen zusammen; woher die Zahl 87 (S. 107) für den Umfang des Hansabundes kommt, weiß ich nicht; Ruprecht III. ist nicht der Gründer der Universität Heidelberg gewesen (S. 112, Zl. 2); der Abschnitt drei auf derselben Seite (über das würdelose Leben der Geistlichkeit) scheint mir etwas zu sehr verallgemeinert u. a.

Ich würde es für unrichtig halten, wenn die Einführung eines neuen Lehrbuches in erster Linie abhängig gemacht würde von der größeren oder geringeren Zahl von Einzelausstellungen der angegebenen Art, die sich in ihm finden, und die in einer zweiten Auflage doch leicht gebessert werden können. Die entscheidende Frage muß vielmehr, wie schon oben gesagt worden ist, sein: „Bedeutet das neue Buch in seiner ganzen Anlage, in der Stoffauswahl und der Darstellungsweise eine wirkliche Förderung des Geschichtsunterrichts; geht es über die vorhandenen Unterrichtsbücher hinaus?" Diese Frage glaube ich für die Hellwigschen Bücher verneinen zu sollen. Wenn auch mit den Schwächen, die in einer ersten

Auflage verzeihlich sind, bis zu einem gewissen Grade behaftet, führen sie zwar auf der einen Seite die Gesichtspunkte, die für ihre Abfassung bestimmend gewesen sind, im ganzen in anerkennenswerter Weise durch; auf der andern Seite aber sind diese nicht derart, daß ihr Hervortreten allein die Notwendigkeit des Erscheinens der Bücher rechtfertigen könnte.

Elberfeld. W. Meiners.

Kalähne, A., Die neueren Forschungen auf dem Gebiet der Elektrizität und ihre Anwendungen. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. I und 284 S. 8°. 4,40 M., geb. 4,80 M.

Wie der Verfasser in der Vorrede bemerkt, ist sein Buch für weitere Kreise bestimmt und deshalb elementar gehalten. Aus Vorträgen, die er im Jahre 1906 in Heidelberg bei Gelegenheit eines Ferienkursus gehalten hat, ist es entstanden, aber im Interesse einer abgerundeten Darstellung ist der Inhalt bedeutend erweitert. Durch eingehendere Besprechung der modernen Theorien der elektrischen und magnetischen Erscheinungen ist das Buch zunächst für wissenschaftlich gebildete oder auf anderen Gebieten wissenschaftlich tätige Leser, die sich für physikalische Theorien interessieren, dann aber auch für Studierende bestimmt, die sich desselben als Orientierungsmittel auf theoretischem Gebiete bedienen sollen.

Der Verfasser behandelt in sieben Kapiteln der Reihe nach folgende Gegenstände: 1. die Fluidumtheorie der Elektrizität und des Magnetismus; 2. die elektrischen und magnetischen Kräfte und ihre Gesetze. Fernwirkung und Nahewirkung; 3. die Faraday-Maxwellsche Theorie des Elektromagnetismus; 4. die Elektronentheorie; 5. die elektromagnetischen Schwingungen; 6. die elektromagnetische Wellentelegraphie; 7. die elektrischen Entladungen in Gasen und die Radioaktivität. 96 Figuren veranschaulichen das Vorgetragene.

Seine nicht leichte Aufgabe hat der Verfasser in vortrefflicher Weise erledigt. Die Darstellung ist recht ausführlich, zusammenhängend und fließend, wodurch das Buch sich vorteilhaft auszeichnet vor anderen gemeinverständlichen, aber mehr schulmäßigen Behandlungen desselben Gegenstandes. Die zahlreichen der Elektrotechnik eigentümlichen Begriffe sind durchweg klar entwickelt. Der Verfasser weiß dabei häufig Anwendung zu machen von Vergleichen mit Erscheinungen und Vorgängen in der Mechanik. Wenn diese Vergleiche auch nur Analogien enthalten, die man als erläuternde Beispiele heranzuziehen pflegt, so geben sie doch der Vorstellung eine feste Stütze, die für recht viele Leser des Buches ganz unentbehrlich sein dürfte.

Große Anschaulichkeit ist überhaupt eine hervorragende Eigenschaft des Buches. Diese zeigt sich so recht in der Entwicklung der Faraday-Maxwellschen Theorie, deren Behandlung zu den schwierigsten Aufgaben gemeinverständlicher Darstellung auf physikalischem Gebiete gehört.

Daß das Buch überall den neuesten Standpunkt der Forschung und Technik wiedergibt, soll nur nebenbei erwähnt werden.

Anderseits darf ich nicht unterlassen, auf einige Punkte hinzuweisen, die wohl

einer Verbesserung bedürftig sind: da ist zunächst die Art, wie der Proportionalitätsfaktor in die Definitionsgleichungen der elektrischen Maße eingeführt wird, dem Nichtfachmanne nur schwer verständlich. Dieser Faktor wird zunächst S. 9 und 10 nur vorübergehend erwähnt, S. 16 wird dann in der Gleichung $e = C \cdot V$ der Faktor C, der, wie es an der betreffenden Stelle heißt, „offenbar" die Aufnahmefähigkeit des Leiters I für Elektrizität unter den gegebenen Umständen bedeutet, ohne weiteres als elektrische Kapazität des Leiters bezeichnet, und erst S. 23 wird an dem Ausdruck für das Coulombsche Gesetz die Bedeutung des Proportionalitätsfaktors näher erläutert. S. 24 hätte der Begriff Dyne ganz gut in aller Schärfe definiert werden können. Die magnetischen Kraftlinien werden S. 64 etwas sehr kurz behandelt. S. 219 läßt der Verfasser es zweifelhaft, ob die Wolkenelemente aus Tröpfchen oder Bläschen bestehen, obschon die sogenannte Bläschentheorie in der Meteorologie doch längst endgültig aufgegeben ist. Die Theorie der Elektrolyse hätte wegen ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung der Elektronentheorie ausführlicher behandelt werden müssen.

Das sind indessen alles Dinge, die den großen Wert des Buches nicht beeinträchtigen können und sich bei Bearbeitung einer hoffentlich recht bald notwendigen neuen Auflage leicht berücksichtigen lassen. Dem Buche ist eine recht weite Verbreitung, namentlich auch unter den Fachlehrern an den höheren Schulen zu wünschen.

Arnsberg i. W. Fr. Busch.

Javal, Emile, Die Physiologie des Lesens und Schreibens. Autorisierte Übersetzung nach der 2. Auflage des Originals nebst Anhang über deutsche Schrift und Stenographie von Dr. med. F. Haas, Augenarzt in Viersen, Leipzig 1907, W. Engelmann. XXXIV u. 352 S., mit 101 Fig. im Text und 1 Tafel. 8°. 9 M.

Das Original ist das letzte Werk des im Januar 1907 verstorbenen französischen Augenarztes Professor Javal, dessen Name mit dem von ihm verbesserten Ophthalmometer und mit der von ihm in die praktische Optik eingeführten Dioptrie in alle Welt gegangen ist. Er hat es, seit Jahren völlig erblindet, mit Hilfe seiner Frau, einer geborenen Deutschen, verfaßt und in ihm seine Anschauungen über die Hygiene des Sehens und die Physiologie des Lesens und Schreibens, die er während eines Menschenalters in zahlreichen Veröffentlichungen dargelegt hatte, zu einem einheitlichen Ganzen zusammengefaßt. Das im Jahre 1905 erschienene Buch hat in Frankreich einen großen Erfolg gehabt, so daß nach Jahresfrist eine neue Auflage nötig wurde; nach dieser ist die vorliegende Übersetzung angefertigt.

Das Buch wendet sich nicht nur an die Ärzte, sondern an alle, die mit dem Schreib- und Druckwerk irgendwie zu tun haben, im besonderen auch an die Lehrer. Sein Schwerpunkt liegt in seinem dritten Teile, in dem aus den vorausgeschickten geschichtlichen Bemerkungen und theoretischen Betrachtungen die „Schlußfolgerungen für die Praxis" gezogen werden. Vor allem handelt es sich um die Frage: wie kann der Entstehung und Weiterentwicklung der Kurzsichtigkeit vorgebeugt werden? Die Antwort ergiebt sich von selbst, wenn man die Ursachen dieses mit der Erlernung und Ausübung der Lese- und Schreibkunst anscheinend untrennbar verknüpften Übels erkennt. Javal sieht sie in dem „Mißbrauch des Lesens zum Nach-

teil des Denkens und der Beobachtung der wirklichen Tatsachen", in der den Schülern zu Hause gebotenen ungenügenden Beleuchtung, in der Verwendung kleinen und gedrängten Druckes, im besonderen für Schulbücher, und in dem Gebrauch der Schrägschrift. Typen, wie sie seinen Anforderungen entsprechen, sind für den Druck des Originals und ebenso für den der Übersetzung eigens hergestellt worden; sie sind so hoch, wie die in dieser Monatschrift verwendeten *), aber dicker und von einfacher, klarer und gefälliger Zeichnung, spinngewebfeine Haarstriche sind bei ihnen vermieden. — In dem Kampf gegen die Schrägschrift begegnet sich Javal mit dem Nürnberger Arzt Schubert, der bereits im Jahre 1880 auf das kräftigste für ihre Beseitigung und für die Einführung der Steilschrift eingetreten ist. Seitdem hat der Streit um die beiden Schriftlagen hin- und hergewogt. Die Zukunft dürfte der letztgenannten gehören, die schon jetzt auch bei uns an manchen Schulen gelehrt wird.

Javal ist natürlich ein Gegner der sogenannten „deutschen" Schrift. Ihr widmet der Übersetzer im Anhange ein besonderes Kapitel, in dem er, ohne damit etwas Neues sagen zu wollen, auseinandersetzt, wie wenig berechtigt wir sind, diese Schrift als eine nationale Besonderheit zu betrachten und zu pflegen, wie ihre Erhaltung vielmehr eine Rückständigkeit in dem Zeitalter des Weltverkehrs bedeutet; er nimmt dabei zugleich auf die bekannten Untersuchungen Soenneckens und Burgersteins bezug und stellt durch Nebeneinanderstellung zusammenhängenden Druckes in Fraktur und Antiqua dar, daß diese leserlicher ist als jene.

Daß in dem Buche auch die Stenographie, die Noten- und die Blindenschrift, die Tätigkeit der Schreibsachverständigen u. e. a. behandelt ist, sei nur kurz erwähnt. Über „die Entwicklung der Stenographie in Deutschland" macht der Übersetzer im Anhange eine Reihe verständiger Bemerkungen, deren Durchsicht denjenigen empfohlen werden kann, die sich in der Kürze über die Frage: soll die Kurzschrift auf den höheren Schulen eingeführt werden? orientieren wollen.

Friedenau. Tiebe.

*) Diese Höhe entspricht auch den Forderungen des um die Hygiene des Auges hochverdienten deutschen Forschers Hermann Cohn.

IV. Vermischtes.

Kritische Grillparzer Ausgabe.

Der Stadtrat der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien hat den Beschluß gefaßt, das Andenken des größten österreichischen Dichters, Franz Grillparzers, durch die Veranstaltung einer würdigen kritischen Ausgabe seiner sämtlichen Werke zu ehren, und hat den Professor der deutschen Sprache und Literatur an der deutschen Universität in Prag Dr. August Sauer, den bewährten Kenner von Grillparzers Leben und Werken, mit der Herstellung dieser Ausgabe betraut, die im Verlage der Buch- und Kunsthandlung Gerlach & Wiedling in Wien in 25 Bänden erscheinen wird. Sie soll neben allen abgeschlossenen dichterischen uud prosaischen Arbeiten auch die Entwürfe und Fragmente, die Studien und Tagebücher, die Briefe von dem Dichter und an ihn, endlich die von ihm verfaßten Aktenstücke in umfassender Weise vereinigen.

Zur Vervollständigung des in der Wiener Stadtbibliothek bereits aufgesammelten bedeutenden Handschriftenschatzes wendet sich der Unterzeichnete hiemit an alle Besitzer von Handschriften Grillparzers, insbesondere an alle Bibliotheken, Archive, Theater, Vereine, Verlagsbuchhandlungen, Autographensammlungen etc. mit der ergebenen Bitte, dem Herausgeber alles zerstreute einschlägige Material gütigst zugänglich zu machen. In Betracht kommt alles, was sich von Grillparzers Hand erhalten hat, unter anderen die vielen Stammbuchblätter, Sprüche, Epigramme, Widmungsexemplare seiner Dramen oder seiner Porträte in Privatbesitz; ferner Druckexemplare seiner Werke, in welche er Verbesserungen eingetragen hat, Bücher oder Manuskripte, welche er mit Bemerkungen versehen hat, auch scheinbar wertlose Aufzeichnungen, selbst wenn sich ihr Inhalt zur Veröffentlichung nicht eignen sollte, können unter Umständen in größerem Zusammenhang Bedeutung gewinnen; ferner alte Abschriften, die auf Grillparzers Originale zurückgehen, ältere Theatermanuskripte seiner Dramen, handschriftliche Sammlungen seiner Gedichte und Epigramme, Briefe an ihn oder über ihn und seine Werke, Dokumente über sein Leben, Dekrete, Kontrakte usw.; auch seltene Drucke, besonders Einzeldrucke seiner Gedichte. Endlich werden auch bloße Hinweise auf erhaltene Handschriften oder versteckte Drucke erbeten.

Die Zusendung von Handschriften wird an die Direktion der Wiener Stadtbibliothek (Wien I, Rathaus) erbeten, wo für feuersichere Aufbewahrung und pünktliche Rücksendung sowie für Vergütung der Kosten Sorge getragen wird. Sollte sich die Versendung der Originale als unmöglich erweisen, so werden möglichst genaue (am besten photographische) Kopien erbeten.

Jede Förderung der Ausgabe wird in dieser dankbar verzeichnet werden.

Dr. Karl Lueger
Bürgermeister der k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien.

Böttinger Studienhaus in Göttingen,

Deutsches Institut für Ausländer.

Deutsche Ferienkurse für Ausländer unter dem Protektorate der Herren Universitäts-Professoren Morsbach, Stimming und Weissenfels. In dem Böttinger Studienhause, über dessen Zweck und Einrichtungen Programme zur Verfügung stehen, werden in der Zeit von Donnerstag, dem 12. August, bis Donnerstag, den 9. September deutsche Sprachkurse abgehalten, welche dazu bestimmt sind, Ausländer in deutsche Sprache, deutsche Literatur und deutsches Leben einzuführen.

Erste allgemeine Zusammenkunft Donnerstag, den 12. August, abends 6 Uhr im Hörsaale des Böttinger Studienhauses (Bahnhofstraße 24).

Die Zulassung ist nicht an eine bestimmte Bedingung gebunden; gebildete Ausländer und Ausländerinnen sind berechtigt zur Teilnahme. Es liegt aber im eigenen Interesse der Teilnehmer, daß sie eine gewisse Kenntnis des Deutschen, besonders der grammatischen Grundlagen, mitbringen.

In erster Linie denken wir bei der Einrichtung der Kurse an ausländische Lehrer und Lehrerinnen, sowie an Studierende, die sich etwa in den Ferien für das Verständnis der Vorlesungen an den deutschen Universitäten vorbereiten wollen.

Zum Unterschiede von anderen Ferienkursen soll diesen Kursen jeder eng fachwissenschaftliche Charakter fehlen; sie wollen nur Ausländer in deutsche Sprache und deutsches Leben einführen. Besonders sei noch hervorgehoben, daß die Aussprache des Deutschen, wie sie in den gebildeten Kreisen der Provinz Hannover üblich ist, allgemein als gut anerkannt ist.

Göttingen liegt in schöner, waldreicher Gegend, hat gute Bahnanschlüsse und ist in jeder Beziehung durch Klima und geographische Lage begünstigt. An den Sonnabenden werden Ausflüge zu den sehenswerten Punkten der Umgegend veranstaltet.

Das Böttinger Studienhaus wird seine Einrichtungen in den Dienst der Ferienkurse stellen, besonders die Bibliothek und das Lesezimmer.

Anfragen in betreff weiterer Auskunft über die Kurse sind zu richten an das Böttinger Studienhaus (Bahnhofstraße 24), das auch gern bereit ist, Göttinger Familien anzugeben, die Ausländern Familienanschluß gewähren. (Durchschnittliche Preise der Wohnungen einschließlich voller Pension von 100 M. an; einzelne Zimmer mit Frühstück etwa 30 M.)

Auch Anmeldungen zu den Kursen bittet man an das Böttinger Studienhaus zu richten.

Honorare: Der Gesamtkursus dauert vom 12. August bis 9. September; der erste Halbkursus vom 12. bis 26. August, der zweite Halbkursus vom 27. August bis 9. September. Die Teilnahme an dem Gesamtkursus kostet 40 M., an jedem der Halbkurse 25 M.

Die Honorare sind nicht vor der Ankunft zu zahlen.

Vorträge und Übungen.

I. Praktisch-grammatischer Teil.

1. Oberlehrer Dr. Pohlmann, Konversations- und Vortragsübungen im Anschluß an das Buch von Paszkowski. Zweistündig wöchentlich.

2. Professor Dr. Gade, Phonetische und grammatische Übungen. Zweistündig wöchentlich.
3. Professor Dr. Bock, Stilistische Übungen (mit besonderer Berücksichtigung der Synonymik). Zweistündig wöchentlich.

Das Buch von Paszkowski, „Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens" (Verlag Weidmann) wird den Übungen zurunde gelegt.

II. Literarischer Teil.
1. Oberlehrer Dr. Jung, Einführung in die neueste Literatur Deutschlands (mit Proben). Zweistündig wöchentlich.
2. Dr. Heinrich Meyer, Heinrich von Kleist. Zweistündig wöchentlich.
3. Kursusleiter de Bra, Lektüre und Erklärung von Goethes Faust. I. Teil. Zweistündig wöchentlich.

III. Pädagogik.
Direktor Heinrich, Probleme der modernen Pädagogik. Zweistündig wöchentlich.

IV. Von deutscher Art und deutschem Wesen.
1. Dr. Crome, Ausgewählte Kapitel aus der deutschen Kulturgeschichte (in Verbindung mit dem Besuch der Altertumssammlung). Zweistündig wöchentlich.
2. Dr. Fischer, Deutsche Architektur (mit Demonstrationen an Göttinger Fachwerkbauten und Burgen in Göttingens Umgebung). Zweistündig wöchentlich.
3. Dr. Wesenberg, Über Verfassung und Wirtschaftsentwicklung des modernen Deutschlands. Zweistündig wöchentlich.

Diplome werden auf Wunsch denjenigen Teilnehmern kostenlos ausgestellt welche den Gesamtkursus besucht haben.

Die diesjährigen Ferienkurse mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache finden vom 8. bis 28. Juli und vom 5. bis 25. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchentlicher Dauer bestehen.

Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldungen sind zu richten an: **Marburger Ferienkurse**, Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn.

(Führer von Marburg gegen Einsendung von 35 Pf. in Marken.)

Marburg a. d. Lahn, im Mai 1909.

Das Komitee der Marburger Ferienkurse.

I. Abhandlungen.

Pädagogisches aus Paulsens „Jugenderinnerungen".

Daß jedem an seiner Selbsterziehung gelegen sei, der erzieherische Normen für andere aufstellt, wird sich, obwohl es sehr schön wäre, nicht behaupten lassen; aber daß der, dem die Fragen der Erziehung überhaupt wichtig sind, gern über die ihm selbst zuteil gewordene Erziehung urteilt, kann man erwarten. Und wenn sein Blick hell genug ist und sein Urteil reif, so wird er auch gern den Zusammenhang verfolgen zwischen dem, was bei ihm natürlich gegeben war, und dem, was er an Einwirkungen erfahren hat. Vielleicht gibt es kaum eine Selbstbiographie, kaum eine wertvolle Biographie überhaupt, aus der nicht für den pädagogischen Denker Gewinn zu ziehen wäre. Wen nun könnte es wundernehmen, wenn ihm aus der Darstellung vom Leben eines Theoretikers und Historikers vom Fache solche Gedanken in Fülle zuwachsen! Dem im Mai d. J. ausgegebenen Buche unseres edlen Paulsen „Aus meinem Leben" eine Blumenlese dieser Art zu entnehmen, muß nahe genug liegen.*) Neben Urteilen, die der Verfasser unmittelbar fällt, sind es Bilder aus seiner Erziehungs- und Schulsphäre, und zugleich Zeugnisse von dem pädagogischen Geist der Zeiten und der Landschaften, die die Leser wohl auch gegenwärtiger Monatschrift interessieren können.

Paulsen war auf der Höhe und gegen das Ende seines Lebens in besonderem Maße gesammelt, seines Weges wie seines Standpunkts sicher, und die recht Neuen und Jungen haben sich verschiedentlich etwas gereizt gegen ihn erwiesen, weil er von den die Luft durchschwirrenden pädagogischen Umsturzideen eine ganz geringe Meinung hatte. Er war durchaus für ein Fortschreiten, nicht bloß in vager Grundsätzlichkeit, sondern auf ganz bestimmten Linien, aber um so weniger für irgend ein leichtherziges Springen und Stürmen in die Luft hinein, und er mag auch für manche wirklich mögliche und wünschenswerte Neuerung allzu unempfänglich geblieben sein. Doch sein Spott gegen dergleichen behält etwas Ruhiges, womit er vielleicht um so mehr Eindruck macht.

Zunächst aber ist da das Bild seiner schleswigschen Dorfschule, die nach dem Urteil des Erzählers „im ganzen noch den Typus der Volksschule darbot, wie ihn

*) Friedrich Paulsen, Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. Jena 1909. Eugen Diederichs. 209 S. gr. 8°. 3 M. In allgemeinerem Sinne habe ich mich über dieses Buch ausgesprochen in der Nummer des „Tag" vom 16. Juni d. Js.

das 16. Jahrhundert geschaffen und das 18. ein wenig ausgebaut hatte". „Pestalozzi war offenbar noch nicht in den Gesichtskreis des Seminars getreten, wo der Lehrer seine Künste erlernt hatte." Und so hat der Verfasser zu berichten von endlosem Auswendiglernen in Religion, Geographie, Naturlehre, Auswendiglernen des Katechismus (nebst regelmäßigen Strafexekutionen bei lückenhaftem Hersagen), Auswendiglernen der Namen vieler großen, kleinen und kleinsten Städte und sonstiger Namen und Zahlen, behufs treulicher Kenntnis der beiden wichtigsten Länder der Welt, also Dänemarks und Palästinas, dann von rein mechanisch betriebenem Rechnen und völliger Versäumnis des Kopfrechnens, von bloß wortmäßigem Vorsagen und Nachbeten in der Naturlehre, vom Fehlen aller Anschauungsmittel, sodaß eine Kartoffel mit eingeschnittenen Ringen den Erdglobus vertreten mußte, vom Fehlen auch eines deutschen Lesebuchs und von so manchen andern Defekten. Die abstumpfende Wirkung der häufigen Schläge wird hübsch dahin charakterisiert, daß sie auf manche Schülernaturen nur noch so viel Eindruck machten, wie der Vorübergang einer Wolke vor der Sonne. Daß man von Hygiene und Überbürdung noch nichts wußte, von Hitzeferien nie gehört hatte, an eine sorgsam zu beschränkende Unterrichtszeit für die erste Periode des schulpflichtigen Alters gar nicht dachte; daß auch „die Wissenschaft von den Pausen noch sehr unentwickelt" war, erwähnt der Verfasser mit einem Humor, der etwas ins Satirische spielt. Ja, mit tiefer Mißstimmung fügt er hinzu: „Wenn die Widerstandsfähigkeit gegen Anstrengungen aller Art in gleicher Progression von Generation zu Generation abnimmt wie in der letzten, dann möchte es noch vor Ablauf des Jahrhunderts dahin kommen, daß wir von Viertelstunde zu Viertelstunde mit dem Ergographen die Ermüdungsgröße und mit dem Thermometer die Zimmer- und die Bluttemperatur der einzelnen Schüler feststellen, auch den Puls fühlen und die Atmung kontrollieren und für jedes die Kurve aufzeichnen. Eine vortreffliche Aussicht für die Ärzte: wir werden dann mindestens ebensoviel Ärzte als Lehrer in den Schulen brauchen."

Die Verwendung von Unter- und Obergehilfen neben der offiziellen Lehrkraft, dem „Küster", ruhte offenbar viel mehr auf naiv praktischer als auf psychologisch-sozialer Grundlage (unter welchem Gesichtspunkt manche sie jetzt wieder eingeführt sehen möchten); und daß den zu Aufsehern über die Mitschüler berufenen Obergehilfen manche Konflikte der Pflichten nicht nur, sondern auch der Fäuste erwuchsen, lesen wir mit gutem Verständnis. Aber gerade in seiner Elementarschule hat Friedrich Paulsen doch weiterhin die für sein Leben maßgebendsten Einwirkungen erfahren. Dem Schulmeister von altem Schlag folgte dann „ein Lehrer von Gottes Gnaden, klar und sicher, in der Sache lebend, daher heiter und frei, nicht ohne den notwendigen Ernst und, wenn es sein mußte, die gebührende Strenge", so daß „alle Begabteren dem Unterricht mit einem spontanen Eifer folgten", daß „der Verstand gleichsam mobil gemacht wurde", daß in dem Knaben, aus dem später der weltbekannte Professor der Philosophie und Pädagogik werden sollte, damals und dort „sich der Erkenntnistrieb entzündete" und mit den wachsenden Erkenntniskräften „sich das Verlangen zu studieren als natürliche Folge einstellte".

So setzte es denn der mehr als Fünfzehnjährige durch, daß er noch Latein

und die andern Dinge lernen durfte, um auf das Gymnasium überzugehen und für die Universität reif zu werden. Wie das ehedem so vielfach geschah und damals so wohl möglich war, brachte Privatunterricht, von einem Landpfarrer erteilt, den Schüler über die Unter- und selbst Mittelstufe des Gymnasiums hinaus und ermöglichte ihm, sofort in eine der Oberklassen einzutreten. Und dieser ganze Weg ward von dem jungen Paulsen in weniger als anderthalb Jahren zurückgelegt. Weit entfernt natürlich, den Beginn jedes neuen Faches, mindestens aber jeder neuen Sprache, immer erst nach erheblichem Zeitabstand eintreten zu lassen, wurden da Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Englisch und Dänisch und natürlich auch das sonst Erforderliche so ziemlich miteinander begonnen und betrieben. „Es wurde eben nach der Möglichkeit nicht gefragt.“ Der Lehrer hat auf des Vaters ausdrücklichen Wunsch seinen Schüler „gehörig vorgenommen“. Und dieser „erinnert sich kaum einer Zeit fröhlicherer Arbeit und gedeihlicheren Wachstums“. Dabei hat er nie ein Lob empfangen, „wohl aber mehr als eine entschiedene Zurechtweisung“. Wie ungeheuer ist doch die Verschiedenheit zwischen dem, was dem einen Individuum gebührt und was dem andern! „Daß mir die Strenge übel bekommen wäre, kann ich nicht sagen.“ Und mit J. Stuart Mill spricht Paulsen: „Ein Schüler, von dem nie etwas verlangt wird, was er nicht oder noch nicht leisten kann, wird nie alles leisten, wozu er fähig ist.“ Paulsen ist überzeugt, daß „von den beiden Fehlern des Lehrers, zu große Strenge und zu große Nachsicht, der letztere der gefährlichere ist“. Habituelle Erschlaffung werde das Ende sein. Für seine Person ist es ihm unzweifelhaft, „daß der rasche Gang am scharfen Zügel das seiner Natur Gemäße war“.

Übrigens hatte der Unterricht dieser Periode offenbar wesentlich einen streng formal schulenden, vor allem kraftheischenden Charakter. Von sachlicher Erläuterung der fremden Texte ist kaum die Rede; und wenn wir darin schwerlich ein bewußtes Prinzip, eine pädagogische Überzeugung des Lehrers zu erblicken haben, so sehen wir doch, daß allerdings auch eine zufällige Einseitigkeit ihre schätzbare Wirkung tun kann, oder vielleicht, daß, wie den Frommen alles zum Segen, so den wirklich Begabten alles zum Fortschritt gereichen kann. Daß übrigens der Inhalt selbst eines Autors wie Homer in dieser und der folgenden Schulzeit auf den Zögling keinen rechten Eindruck gemacht habe, betont Paulsen ausdrücklich und fügt hinzu: „Vermutlich ist die Zeit, wo wir als Schüler Homer griechisch zu lesen pflegen, überhaupt für ihn das undankbarste Alter. Der Knabe freut sich der bunten Fabeln, der Mann kehrt zu dem Spiel der Phantasie gern zurück, das Jünglingsalter ist vielleicht am stärksten auf das Reelle gerichtet und darum für das harmlose Fabulieren am wenigsten empfänglich.“ Und hier sei doch auch seines an früherer Stelle gefällten Urteils über die deutsche Privatlektüre der Schülerjahre gedacht. „Ich habe viel gelesen, ich gestehe — den heutigen Reformern der Jugendliteratur zum Trotz sei es gesagt — mit viel Vergnügen, und soweit ich urteilen kann, ohne Schaden an meiner Seele oder meinem Geschmack zu nehmen. Diese Geschichten haben meinen Gesichtskreis erweitert, meine Fähigkeit Deutsch zu sprechen und zu schreiben gemehrt, überhaupt in jeder Hinsicht mich bereichert.“ Und er findet es geradezu töricht, eine besondere Jugendliteratur überhaupt zu verwerfen, um der Jugend unvermittelt das Beste,

Größte, das Klassische zuzuführen, zu einer Zeit, wo sie das durchaus noch nicht zu schätzen vermag. „Mit einer Literatur, die die Jugend nicht selbst schätzt, sie mag im übrigen noch so schätzenswert sein, ist nichts gewonnen."

So also wurde der junge Paulsen für die Sekunda des holsteinischen Gymnasiums zu Altona reif gemacht, in derselben Zeit wo er übrigens gelegentlich auch Feldarbeit mit zu verrichten und seine mannigfaltigen Schularbeiten zwischen den plaudernden und arbeitenden Familienmitgliedern und Dienstboten am großen Tisch um ein einziges Licht anzufertigen hatte. Paulsen ist dann durch die Oberklassen der streng humanistischen Lehranstalt gegangen, die ausdrücklich nur Gelehrtenschule sein, nur zur Universität die Schüler entlassen wollte. Alle Klassenlehrer waren klassische Philologen, Lateinschreiben war die nach allen Seiten entscheidende Leistung, und zwar wesentlich Hinübersetzung, viel weniger freie Aufsätze, von denen Paulsen mit sehr geringer Schätzung spricht: mehr als Zusammenstoppelung von Reminiszenzen aus der Lektüre hätten sie nicht sein können. Daß ein guter lateinischer Stil die wertvollste Errungenschaft für jede einzuschlagende Lebensbahn bedeute, war die uns jetzt seltsam dünkende Überzeugung der Lehrer. Sie paßt aber zu der mir erinnerlichen Äußerung eines berühmten Philologieprofessors aus der Zeit meiner Jugend, daß „Philologen alles können", d. h. jedem Amt und Beruf die günstigste Befähigung entgegenbringen. Wie unendlich weit ist von diesem angenehmen Glauben das Urteil der gegenwärtigen Menschen entfernt! Übrigens erwähnt Paulsen, daß allerdings „im allgemeinen die besten Lateiner auch die fähigsten Köpfe gewesen seien", was psychologisch zu erklären keine Schwierigkeit machen würde.

Zum Bilde dieser typischen Schule der damaligen Zeit — typisch wenigstens für das dänische Schleswig-Holstein, wenn auch schon keineswegs mehr für Preußen — gehört dann ferner das Fehlen nicht bloß von Zeichnen und Turnen auf der Oberstufe, sondern jeglicher Sorge für leibliche Bildung, die ganz außerhalb des Gesichtskreises dieser Pädagogen lag, von denen auch keiner je daran gedacht haben würde, sich auf einem Turn- oder Spielplatz mit den Schülern zusammenzufinden. Ein Sprachbetrieb ohne rechten Sinn für den Inhalt der Autoren, ein Unterricht in deutscher Literatur durch den trockenen Notizenkram des Leitfadens von Pischon, im Englischen eine ganz verfrühte Shakespearelektüre, bei ungenügenden sprachlichen Vorkenntnissen, nur um der literarischen Vornehmheit willen (eine Verkehrtheit, deren auch jetzt manche Gymnasien sich schuldig machen), ein ganz ungenügender Betrieb der Mathematik: diese Züge passen zu dem sonstigen Bilde. Aber die Themata der deutschen Aufsätze, deren das Buch gedenkt, haben vor vielen jetzt üblichen den Vorzug, daß sie nichts mit den Fragen der Poetik, der dramatischen Technik zu tun haben, sondern wesentlich zu lebendiger Nachempfindung und Darstellung eines menschlich verständlichen Inhalts anregen. Und indem der Kursus der „Antiquitäten" in wesentlich akademischer Form abgehalten wurde, war eine (damals auch anderswo nicht vermißte und jetzt so sehr als wünschenswert erkannte) Zwischenstufe zwischen Schul- und Universitätsunterricht hergestellt. Für einen Geschichtsunterricht, der energisches Erfassen, Einprägen und Bereithalten eines positiven Stoffes forderte, hat Paulsen sich seinem damaligen Lehrer mit Recht lebenslang verpflichtet gefühlt. Auch sonst hat

Tüchtigkeit der lehrenden Männer keineswegs gefehlt. Schon jener Lateinlehrer kann uns wohlgefallen, der die schweren grammatischen Fehler moralisch leichter nahm als die anscheinend leichteren Verstöße gegen feinere Sprachgesetze oder gegen die zu fordernde Sorgfalt im kleinen. Ist es doch wahr, daß die wahrhaft groben Fehler den jugendlichen Schülern oft nur „passieren", wie uns gänzlich Ausgewachsenen ja auch in unserer Berufsbetätigung von Zeit zu Zeit sehr unzweifelhafte Fehler „passieren".

Zu dem Interessantesten für einen, der selbst Lehrer ist, gehört es wohl, wenn urteilsfähige ehemalige Schüler die Bilder ihrer früheren Lehrer hinzuzeichnen wissen. Sicherlich gilt das von Paulsens Porträts seiner Altonaer Lehrer aus der Zeit um 1865, auf die hier nicht näher die Rede kommen soll. Bei einem in falscher Vertrauensseligkeit Befangenen heißt es: „Gewiß ist Vertrauen Lebensbedingung für das rechte Verhältnis von Lehrer und Schülern: aber es darf dem Lehrer die Augen nicht für die Wirklichkeit verschließen." Über die Mißlichkeit des Überspringens einer Klasse, über die Möglichkeit eines sehr schlechten Klassengeistes und eines ziemlich verwahrlosten Primanerlebens auch unter einem recht achtungswerten Lehrerkollegium und über noch manches andere könnte Paulsens Buch nachdenken lehren. Wie er im ganzen, nach all den Jahrzehnten weiteren Werdens und Reifens und Aufsteigens, seiner Gymnasiallehrer gedenkt, zeigt die Stelle: „Gefühle des Dankes sprießen bei Schülern spät. Ich habe lange Zeit mit Widerwillen an jene Jahre zurückgedacht. Jetzt kann ich nicht ohne dankbare Empfindung an die Männer denken, die alle mit viel Geduld und Wohlwollen mich getragen, zum Teil auch mit redlichem Eifer mich gefördert haben."

Es ist, glaube ich, überhaupt eine gute Charakterprobe, wie derjenige, der seinen Lehrern mit achtzehn Jahren seelenvergnügt und geringschätzig den Rücken kehrte, einige Jahrzehnte später über diese selbigen Lehrer urteilt. Zum Anerkennen von Menschenwert ist es eine gute Hilfe, daß man selber Menschenwert errungen hat.

Berlin. W. Münch.

Zur Bereicherung der Übersetzungssprache aus dem Lateinischen und Griechischen.

Ich habe an andrer Stelle (Hirschberg, Gymnasium, Programm 1908) mich eifrig für eine zeitgemäße Umwandlung der Übersetzungssprache aus dem Lateinischen ins Deutsche verwandt. Jetzt habe ich etwas anderes im Sinn. Ich möchte manches aus der älteren Sprache, aus der Luthers und der Kirchenliederdichter, wieder in die Übersetzung hinüberretten, wenn es zur Bereicherung des gewöhnlichen, blaß gewordenen Sprachschatzes dienen kann, besonders aber dann, wenn der alte Ausdruck oder die alte Konstruktion zur Aufhellung des grammatischen Gefüges in der fremden Sprache sich eignet. Man darf keine Konstruktion einer antiken Sprache lernen lassen, ohne den deutschen Ausdruck mit ihr genau zu vergleichen und zu untersuchen, wie weit wir ihr in unserer

Sprache folgen oder gerecht werden können. Es ist das tausendmal ausgesprochen und doch wohl immer noch nicht oft genug, denn sonst könnten sich falsche Konstruktionen z. B. die des leidigen persuadere nicht bis zur Prima versteigen. Dafür ist nun die ältere deutsche Sprache in Bibel und Kirchengesang ganz besonders geeignet. Und ich glaube: wenn ich dem Schüler ein Beispiel vorlege, dessen Wortlaut ihm zumeist vertraut ist, das er ganz wo anders gelernt hat, da helle ich ihm nicht bloß den Verstand auf; ich diene dann auch der Konzentration des Unterrichts, der ja doch schließlich eine Einheit zu bilden berufen ist. Hier und da möchte ich auch dadurch eines der nichtssagenden, so öden und langweiligen Übungsbeispiele vertreiben, die Aufmerksamkeit durch ein so anderes und doch vertrautes Wort anregen.

Ich beginne mit den Kasus. Ich lehre im Griechischen den Genetiv des Grundes und erinnere an das Deutsche:

„Des freu sich alle Christenheit
Und dank ihm das in Ewigkeit."

Man erwähnt, wie die deutschen Verba so vielfach ihre alte Genetivkonstruktion aufgegeben und nur in der altersgeweihten Sprache der Dichter sie bewahrt haben. Ich lasse die gewöhnlichen Beispiele, das Vergessen, das Schenken „des perlenden Weines": ich erwähne nur:

Lacht der finstern Erdenkluft,

wo „lachen" dem καταγελᾶν entspricht; dann:

„Vor dir niemand sich rühmen kann;
Des muß dich fürchten jedermann
Und deiner Gnade leben":

Genetive der Ursache, die jeder Deutsche fühlt, wenn er auch den grammatischen Terminus nicht kennt.

Den Dativ ethicus mögen die Schüler sich klar machen an:

Dein Zion streut dir Palmen und grüne Zweige hin
Und ich will dir in Psalmen ermuntern meinen Sinn.

Wenn ich den Akkusativ bei docere einübe, würde ich es für gut halten zu erwähnen: „Das wir in Glaubensinnigkeit auch können alle Christenheit dein wahres Zeugnis lehren."

Zur Erklärung des echten Ablativs bei den Verben des Beraubens schlage ich den bekannten Vers vor:

„Und daher bist du kommen von deines Leibes Kraft."

zur Erklärung heranzuziehen, und als ein schönes Beispiel des abl. modi, den man auch abl. absol. nennen kann:

„Mein Herze soll dir grünen in stetem Lob und Preis und deinem Namen dienen".

Aber wir haben uns auch zu sehr an ein Grammatischdeutsch gewöhnt, das wieder mehr und mehr schwinden muß. Welches Gymnasium übersetzt noch ein ut finale mit „auf daß" oder auch nur mit „daß", „zu" statt mit dem ge-

wohnten: „damit" oder „um zu"? Und doch gibt es unzählige bekannte Beispiele wie:

„auf daß wir unter deinem Schutz, Begegnen aller Feinde Trutz"

oder: „Doch wird er mich erwecken aus der Erden, daß ich in der Herrlichkeit um ihn sein mög' allezeit", wo sich auch passend auf die Notwendigkeit des Konjunktiv in den lateinischen und griechischen Absichtssätzen hinweisen läßt; oder endlich:

„Liebster Jesu, wir sind hier, dich und dein Wort anzuhören."

So ist auch das „da" fast verloren gegangen, besonders in Relativsäten, wie

„Der wird auch Wege finden, da dein Fuß gehen kann."
„Es kommen Stund' und Zeiten,
Da man auch wird bereiten
Zur Ruh' ein Bettlein in der Erd." oder:
„Da alleine Hilf und Rat
Ist für meine Missetat."
„Als mir das Reich genommen,
Da Fried' und Freude lacht."

So ist es Sitte geworden, in unserem Grammatischdeutsch in den Konzessivsätzen mit quamvis u. a. ein „auch„ einzuschieben. Es heißt aber in dem bekannten Liede bloß:

„wie sauer er sich stellt"

und wird doch richtig aufgefaßt. Ist der Gebrauch von „ob", wie er sich häufig in Kirchenliedern findet:

„Und ob es währt bis in die Nacht und wieder an den Morgen" oder
„Ob bei uns ist der Sünden viel — bei Gott ist viel mehr Gnade"

noch heute üblich? Das steife: „wenn gleich" und ähnliches hat uns wohl darum gebracht. Wir sagen jetzt auch wohl überflüssigerweise „als ob", wo „als" auch genügte:

„denn es fähret schnell dahin, als flögen wir davon."

Droht doch selbst die im Echtdeutschen so kräftige Inversion allmählich vor den „Wenn"-sätzen ganz zu entfliehen! Wie schön klingt es doch:

„Sterbt ihr, Christus ruft euch wieder!"
„Nehmen sie uns den Leib, Gut, Ehre,
Kind und Weib: Laß fahren dahin! . . ."
„Erwarte nur die Zeit, so wirst du schon erblicken."

Und nun erst gar die schöne Parataxe im natürlichen deutschen Ausdruck! Es bedarf beim Unterricht kräftiger Mahnung, daß sie zu ihrem Rechte komme:

„Das macht: er ist gericht't: ein Wörtlein kann ihn fällen."
„Ich lag in schweren Banden — du kommst und machst mich los."
„Dieses weiß ich; sollt ich nicht darum mich zufrieden geben?"

Für die im Griechischen besonders häufige Aufgabe des relativen Gefüges finde ich passend:

„Der seine Frucht bringt zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das gerät wohl."

Bekanntlich sagt man im guten Deutsch nicht mehr „so wohl", „als auch", „weder — noch" usw. Einfaches Verbindungswort oder Unverbundenheit genügt. Darum heißt es:

„Der nicht wandelt im Rate der Gottlosen, noch tritt auf den Weg der Sünder."

„Daß wir wieder Trost empfinden, alles Unglück überwinden."

Jede Grammatik muß für den prädikativ-proleptischen Gebrauch auch des deutschen Adjektivs Beispiele anführen. Folgende mögen sich ebenfalls dazu eignen:

„Er hilft uns frei aus aller Not" —
„Der dich auf Adlers Fittichen sicher geführet".
„Und schenkest mir voll ein".
„Du hebst mich hoch zu Ehren."

Ich habe oft gefunden, daß Schülern die Voranstellung eines Relativsatzes Schwierigkeiten macht hinsichtlich des sofortigen Verständnisses. Aber wir haben ja auch:

„Der eure Herzen labet und tröstet, steht allhier."
„Den aller Weltkreis nie beschloß,
Der lieget in Marienschoß."

Immer seltener wird es, daß wir im Deutschen in indirekten Fragesätzen den Konjunktiv setzen, es sei denn, daß ganz deutlich eine oblique Beziehung hervortrete. Darum ist es nicht unangebracht, darauf hinzuweisen, daß wir auch im Deutschen den Konjunktiv anwenden dürfen:

„weiß und sieht, was gut sei oder schade dem sterblichen Gemüt."
„damit, was dich ergötze, mir kund und wissend sei." —

Zu den bekannten Umschreibungen des Verbums mit habere, tenere, jacere habe ich mir folgende Beispiele aufgeschrieben:

„damit du alle Welt . . . so fest umfangen hast."
„zu dir kommen wir getreten."

Für die Besprechung des Konjunktivus dubitativus scheinen mir seiner Übersetzung wegen folgende Verse passend:

„Wie soll ich dich empfangen?
Und wie begeg'n ich dir? . . ."
„Warum sollte mir denn grauen?"

Wunschsätze machen im Lateinischen und Griechischen oft Schwierigkeiten in bezug auf die Wiedergabe mit dem Konj. Präs. oder Konj. Imperf. event. im Griechischen Optativ und Ind. temp. hist. Man lasse danach betrachten:

„Ach möcht ich, o mein Leben, an Deinem Kreuze hier mein Leben von mir geben, wie wohl geschähe mir!"

Luise Henriette von Brandenburg wollte sicherlich auch ihr:

„Nur daß ihr den Geist erhebt von den Lüsten dieser Erden!"

als Wunschsatz gefaßt sehen.

Zum Schluß noch eine den Schülern längst bekannte Enallage des Adjektivs, deren bei der Dichterlektüre im Gymnasium so viele besprochen werden müssen:

„meine starke Glaubenshand wird in ihn gelegt befunden"

und für die Übersetzung des Horazischen (pallida mors I, 4):

„des blassen Todes Macht hat alles hingerafft".

Hirschberg i. Schl. Emil Rosenberg.

Das Einüben der griechischen Buchstaben.

Die Frage, wann und von wem den Schülern die griechischen Buchstaben zu lehren sind, gehört zwar nicht zu den Kernfragen des Unterrichts, ist aber doch einiger Beachtung wert. In den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen wird die Frage nicht berührt und auch in den meisten methodischen Handbüchern mit Stillschweigen übergangen. O. Kohl in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik III, 43 empfiehlt das Lesen des griechischen Alphabets für die Geschichtsstunden in Quarta und die Schreibübungen für die ersten Wochen des griechischen Unterrichts in Unter-Tertia, macht aber darauf aufmerksam, daß die kleinen griechischen Buchstaben, wenigstens bis ζ, schon vom Mathematiklehrer in Quarta einzuüben sind. Meines Erachtens fällt das Lehren der griechischen Schrift am besten dem Schreiblehrer zu; denn dieser ist mehr als mancher Altphilologe oder Mathematiker geeignet, durch seine eigene Vorschrift vorbildlich zu wirken. Als Zeit möchte ich das zweite Halbjahr der Quinta empfehlen; denn dann ist nach einem Schreibunterricht von insgesamt $4^1/_2$ Jahren einige Sicherheit in den Formen der deutschen und lateinischen Buchstaben erreicht, und dem Zwecke, Schönheit der Form zu erzielen, dient auch der griechische Schreibunterricht. Die gegen die Einübung durch den Schreiblehrer — meistens wohl einen Elementarlehrer — geäußerten Bedenken, daß dieser bei der Nichtkenntnis des Griechischen nicht geeignet sei, solchen Unterricht zu erteilen, sind hinfällig, da ja der griechische Schreibunterricht auf keinen Fall in einen Anfangsunterricht des Griechischen ausarten darf. Dies ist freilich oft der Fall. Eine mir vorliegende Schreibvorschrift von W. Suckow (Breslau, E. Morgenstern) bietet eine Sammlung von einigen Dutzend griechischen Vokabeln nebst Beispielen aus der Deklination und Konjugation und ganzen grie-

chischen Sätzen nebst darunter gesetzter deutscher Übersetzung. Die Vokabeln sind ganz willkürlich, nur nach den darin vorkommenden Buchstaben, ausgewählt, und auch die Gattungsnamen sind oft unrichtigerweise mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben. In ähnlicher Weise verwendet ein Schreibheft (Würzburg, E. Bauer) beliebige Deklinations- und Konjugationsformen, doch ohne deutsche Übersetzung. Besser schon sind in den Vorlagen zur Einübung der griechischen Schrift von B. G. Teubner-Leipzig überwiegend Wörter und Eigennamen verwendet, die dem Sextaner und Quintaner bereits bekannt geworden sind, aber als nicht vorteilhaft erscheint mir, daß hier mit der Einübung der kleinen griechischen Buchstaben begonnen wird und sich erst an diese die großen Buchstaben anschließen. Da in jedem Unterricht an Bekanntes angeknüpft werden muß, beginnt man besser mit den großen Buchstaben, die sich zur Hälfte an die bereits bekannten lateinischen Kapitalbuchstaben anlehnen. Diese Anordnung ist den „Neuen griechischen Schulvorschriften" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses) zugrunde gelegt, und da in recht geschickter Weise auch die Entstehung der kleinen Buchstaben aus den großen dargelegt ist, wird deren Einprägung und Aneignung neben den großen sehr erleichtert. Zur Einübung der griechischen Schrift sind die dem Quintaner bereits bekannten Fremdwörter ausgewählt worden, wie γυμνάσιον, θεολογία, φιλοσοφία, γραμματική, μαθηματική, μουσική, βιβλιοθήκη u. a.; dann folgen allbekannte Namen von Personen, Städten und Bergen. Mit besonderer Freude aber werden die Schüler die ihnen aus der Sagengeschichte bereits bekannten Namen der Helden des Argonautenzuges, der Ilias und Odyssee in der Urschrift schreiben und lesen.

Halle a. d. Saale. Richard Herold.

Zur Übungsbücherfrage.

(Einige Wünsche zum Quartaband der Ostermannschen Übungsbücher.)

Wollen die Vertreter des alten Gymnasiums den Bestrebungen, den Beginn des lateinischen Unterrichts nach oben hin zu verschieben wirksam entgegentreten, werden sie mehr als bisher darauf bedacht sein müssen, den Unterricht so zu gestalten, daß schon auf den unteren Stufen die Erziehung zum Denken als seine Hauptaufgabe erscheint. Von wesentlicher Bedeutung wird dazu das Übungsbuch sein. Für seine Anlage soll das folgende einige Wünsche geben. Sie sind gekleidet in die Form einer ausführlichen Besprechung des neuen Quartabandes der Ostermannschen Übungsbücher.*) Es wird sich das rechtfertigen durch die große Verbreitung, die gerade diese Bücher gefunden haben.

Über die vorgenommenen Änderungen gibt das Vorwort Auskunft. Sie betreffen im wesentlichen teils die Form der lateinischen und deutschen Texte, teils die Anordnung des Stoffes. Mit den letzteren wird man im großen und ganzen einverstanden sein können.

*) Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch. Ausgabe C. III. Teil: Quarta. Bearbeitet von H. J. Müller und H. Fritzsche. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VI u. 310 S. geb. 2,40 M.

Das Lesebuch hat die Umarbeitung, die nötig gewesen wäre, nicht erfahren.*) Auch in der neuen Form hat es keinen von den Vorzügen, die wir selbst an dem schwächsten Original bewundern, dagegen alle die Mängel eines künstlichen, nicht einmal analysenfesten Surrogates. Schopenhauer würde von Kaffee und Zichorie sprechen. Das „Ostermanndeutsch" ist berüchtigt; „Ostermannlatein" ist nicht besser. Einförmigkeit der Wortstellung und des Periodenbaus, wenig sorgfältige Anlage vieler Sätze (viel öfter müßte das gemeinsame Satzglied an den Anfang), geringe Beachtung der sogenannten Synonyma, Aufnahme deutsch gedachter Wendungen, Vorliebe für manche Ausdrücke, Einschiebung völlig gedankenarmer Satzglieder und Sätze, Auslassung anderer für das Verständnis notwendiger, Ungenauigkeit in der Wahl der Tempora, fortwährende unlateinische Wiederholung des Eigennamens, Zerreißung eng zusammengehörender Sätze, Verkuppelung ganz verschiedener Gedanken durch *et atque sed* zu einem scheinbaren Ganzen, geringe Genauigkeit in der Verbindung der Sätze, häufige Unterbrechung des Zusammenhangs, namentlich am Anfang eines Kapitels, bilden seine Hauptkennzeichen.

Innerhalb dieses Rahmens hat C. vieles geändert, manches gebessert. — Um ein genaues Bild von dem Unterschied der beiden Rezensionen und ihrem Verhältnis zum Original zu geben, wäre eine Gegenüberstellung größerer Abschnitte erforderlich; die verbietet der Raum. Doch genügen vielleicht folgende, um ihrer Kürze willen gewählte, Sätze, das, worauf es ankommt, zu zeigen. Absichtlich habe ich mich auf ganz vereinzelte Zusätze beschränkt.

Cornelius Nepos	*A.*	*C.*
*I. 3. 3. hic (Miltiades) cum crebri**) *afferrent nuntii male rem gerere Darium premique a Scythis, hortatus est pontis custodes, ne a fortuna datam occasionem liberandae Graeciae dimitterent.*	*6. Paulo post ad custodes pontis nuntius allatus est Dareum male rem gerere premique a Scythis, et equites hostium, qui idem nuntiantes ad flumen venerant, Graecis persuadebant, ut pontem rescinderent. Quibus rebus cognitis**) *Miltiades custodes pontis hortatus est, ut consilio et voluntati Scytharum parerent.*	*6. Paulo post profectionem regis custodibus.. persuadere conati sunt . .*
II. 2. 6. Deliberantibus Pythia respondit, ut moenibus ligneis se munirent. Id responsum quo valeret cum intellegeret nemo, Themistocles persuasit con-	*17. Pythia utilissimum esse respondit moenibus ligneis se defendere. Quod cum Athenienses audivissent, incerti erant, quid sibi deus praeciperet: alii*	*17. dubitabant*

*) *crebri* und das praes. *gerere* bedingen sich gegenseitig.

*) *Quibus?*

*) Der Unterzeichnete hat A. u. C. verglichen; er muß um Entschuldigung bitten, falls einiges, was er C zuschreibt, schon in B geändert sein sollte.

Cornelius Nepos	A.	C.
silium esse Apollinis, ut in naves se suaque conferrent: eum enim a deo significari murum ligneum.	*putabant Apollinem imperare, ut urbs defenderetur, alii navibus fugiendum esse credebant; Themistocles autem naves esse moenia lignea dixit et deum imperare, ut, cum Lacedaemonii aliique pedestribus Persarum copiis obviam irent, Athenienses cum hostibus proelium navale facerent.*	*ut arx, quae olim lignea sepe circumdata fuisse dicebatur, defenderetur. Themistocles autem dixit deum sibi (?) imperare, ut navibus velut moenibus ligneis libertatem defenderent; itaque civibus suasit, ut, cum . . terrestribus . . ipsi . . navibus pugnarent.*
II. 9. 4. te autem rogo, ut de eis rebus, quas tecum colloqui volo, annuum mihi tempus des eoque transacto ad te venire patiaris.	*27. Oro te, ut vitam meam tuearis et me ad te venire patiaris.*	*27. Oro te, ut in hac urbe me manere et linguam Persicam ita discere sinas, ut ipse tecum colloqui possim.*
III. 3. 2. hic qua fuerit abstinentia, nullum est certius indicium quam quod, cum) tantis rebus praefuisset, in tanta paupertate decessit, ut qui efferretur vix reliquerit. Quo factum est, ut filiae eius . .*	*33. Quanta probitate et abstinentia Aristides fuerit, nullum est certius indicium, quam quod in summa paupertate mortuus est. Ne tantum quidem liberis suis reliquit, quo efferri posset. Ita factum est, ut et ipse publicis sumptibus sepeliretur et filiae eius . .*	*33. quod is in*
VI. 4. 2. saepe, cum aliquem offensum fortunae videret minus bene vestitum, suum amiculum dedit.	*45. saepe, cum in homines male vestitos inciderat, comites vestem suam illis dare iubebat.*	*45. .. aut ipse vestem suam illis dedit aut comites suo sumptu bene vestitos dare iussit.*
VIII. 4. 1. huic pro tantis meritis honoris causa corona a populo data est, facta duabus virgulis oleagineis. quam quod amor civium et non vis expresserat, nullam habuit invidiam magnaque fuit gloria. (sc. corona).	*71. 72. Pro his in rem publicam meritis Thrasybulo et reliquis, qui in castello Phyle a triginta tyrannis oppugnati erant, ex plebiscito singulis corona ex virgulis oleaginis facta data est, universis mille nummi, qui Graeco vocabulo drachmae nominantur, donati sunt, ut dis immor-*	*66. ceteris a populo singulae coronae ex virgulis oleaginis factae, universis vero mille drachmae datae sunt . .*

*) Dieser Satz ist für den Beweis notwendig.

Cornelius Nepos	*A.*	*C.*
illa igitur corona contentus Trasyb. neque amplius requisivit neque quemquam honore se antecessisse existimavit.	*talibus sacrificarent et dona ferrent. Thr. qui illa corona contentus nihil amplius requisivit, omni caruit invidia magnaque fuit gloria.*	*Quo praemio contentus quod Thr. nihil amplius requirebat, omni caruit invidia magnaque gloria floruit.*

Dazu vergleiche man etwa Nep. II. 8. 2, A. 25. 15 ff, C. 25. 15 ff.; Nep. IV. 2. 3 ff, A. 35. 10 ff., C. 35. 10 ff.; Nep. III. 1.1 f. A. 29, 7 ff, C. 29, 7 ff; A. 31. 1 ff., C. 31. 1 ff.; Nep. II. 5, A. 22, C. 22; Nep. III. 1.3, A. 30. C. 30; A. 49, C. 49. Ich fürchte, der Vergleich wird nicht zu Gunsten der neuen Ausgabe ausfallen. Der Abstand vom Original wird noch größer und fühlbarer, und der Wunsch, an einer Stelle zu bessern, ruft nur zu leicht eine Verschlechterung an anderer Stelle hervor. Der einzige, der bei dem Vergleich gewinnt, ist Nepos, der viel Geschmähte.

Aus der Menge des Materials gebe ich noch einige, mehr zufällig als planvoll ausgewählte, Beispiele von Stellen, an denen nach meiner Meinung nicht glücklich geändert oder eine wünschenswerte Änderung unterlassen ist: 2. 7 *eos* nicht *illos*, 3. 6 *ut imperio Apollinis pareret (A)*, nicht *ut sibi salutem afferret*, 4. 9 *(mortuus est et)* wie A. 5. 8 wie A, oder *ponte in fl. facto in fines profectus est.* 6. 6 (7. 9) *cum eis copiis, quas* (Nep.). 9. 1 nicht *quae Mardonio duce missa erat.* sondern *quae cum Mard. missa erat* oder *quacum Mardonius missus erat.* 13. 4 *(et in potestatem suam redigeret)* wie Nep. u. A. 13. 12 nicht *putaverunt* sondern *putabant* (A). 14. 1 etwa: *cives irati cum . . comperissent . . accusaverunt.* 14. 14 *solvit pecuniam . . Cimon.* 15. 4 *nam cum.* 16. 4 nicht *persuasit*, sondern *suasit* wegen 7 *quod cum comprobatum esset.* 18. 7 nicht *Persae eos cum decem milibus militum transcenderunt*, sondern *decem milia Persarum etc.* 19. 17 nicht *navium partem violatam esse*, sondern *afflictam*, 20. 1 nicht *cum Graeci venissent —, nuntiatum eis est*, sondern mit A. *Graecis cum venissent nuntiatum est*, oder sachlich besser: *cum ibi deliberarent, quid faciendum esset, n.e.* 21. 2 nicht *per fidelissimum ex servis suis*, sondern *per servum quendam de suis, quem habuit f.* 21. 6 nicht *Persae naves adduxerunt*, sondern *Xerxes naves adduci iussit* (cfr. Nep.) 23. 2 nichtssagend wie 4. 4. 23. 5 nicht *dixerunt enim*, sondern *dicebant autem.* 24. 8 nicht *Lacedaemonii igitur*, sondern *itaque Lac.* 26. 3 nicht *illum*, sondern *ipsum.* 27. 6 *quamdiu necesse fuit*, wie Nep. 31. 12 nicht *sed cum*, sondern *at cum.* 33. 8 Der Gedanke muß an anderer Stelle verwertet werden. 34. 15 nicht *et nomina modo*, sondern *neque aliud quam (nisi)* Nep. 36. 5 nicht *se sequi iubebat*, sondern *iussit* oder *sequebantur eum* (A). 44. 4 nicht *a. 461 testularum suffragio in decem annos ex patria expulsus est*, sondern *nam a. 461 t. suffragiis decem annorum exilio multatus est* (Nep.) 52. 3 *frustra postulavit;* 75. 11 nicht *postquam causam comperit*, sondern indir. Frage (Nep. causam ostendit).

78. 3 *qui cum ipso Epaminonda auctore omnem culpam in illum (sc. Epaminondam) transtulissent* bringt den Schüler nur in Verlegenheit. 78. 8 nicht *in tabulis publicis*, sondern *in sepulcro suo* (A. Nep.) 82. 18 nicht *Illyrios a Macedonibus Parmenione duce esse superatos*, sondern *quibus praeerat.* 86. 7 nicht *in utram partem victoria esset inclinatura*, sondern *fortuna . .* oder *utri victores*

essent discessuri. 89. 14 nicht *quare cum . . Delphos escendisset, casu accidit, ut eo die, quo advenit, a Pythia responsa non darentur,* sondern *sed cum escendisset, casu eo die advenit, quo . . non dabantur.* 94. 9 nicht *perstitissent,* sondern *perstiterant.* 94. 12 *corpora suorum,* nicht *corp. s. mortua.* 95. 3 *pleraeque urbes sua sponte ei portas aperuerunt* Germanismus. 97. 13 *exspectans, num . . esset animadversurus (!)* 100. 21 = 108. 10; 100. 24 . . *ut mercennarii quoque et equites . . ipsi quoque . . peterent; ipsi quoque* ist zu streichen, ebenso 108. 17 *ipsum* (Text: *ipsa*) *quoque.*

101. 13 *stabant* ergibt ein unmögliches Bild; Curt: *iacebant in gremio.* 104. 2 nicht *XXX? ib. 13* nicht *ego quoque hoc facerem, si Parmenio essem,* sondern mit Curt. *pecuniam quam gloriam mallem, si* (cfr. St. 184 S. 4). *ib. 15 deinde legatis . . revocatis* verlangt das *legatis . . excedere iussis* von A. wie 102. 12 *sine pretio* das *magna pecunia accepta* (A. Curt.) im Anerbieten des Darius. 109. 22 nicht *inter mirabilia opera,* sondern *inter m. op. orbis terrarum.* 110. 18 nicht *pro merito uniuscuiusque,* sondern *pro suo cuique merito.* 110. 22 nicht *regiam delendam curavit,* sondern *r. deleri iussit.* 123. 11 nicht *cum paucis,* sondern *solus.* 137. 14 *Hannibal primus in proelium ibat* (Liv. A.), nicht *ad pr. proficiscebatur.* 139. 15 nicht *quo proelio equestri prope flumen facto,* sondern *Proelio etc. . .* denn es fehlt das in A. vorausgehende *equestri proelio dimicavit.*

Ich könnte diese Bemerkungen *ad libitum* vermehren; allein die Fälle, wo ein *is* oder *ille* zur Wiederaufnahme des Subjekts ganz unnötiger Weise neu eingeschoben ist, würden eine stattliche Zahl ergeben, von dem Gebrauch von *quidem* zu schweigen. Aber worauf nach meiner Ansicht bei der Neubearbeitung hätte geachtet werden müssen, wird klar sein. „Der Schüler ist natürlich für solche Unterschiede noch nicht reif; der Lehrer aber soll daran denken und Beispiele vermeiden, die bei dem, der sich daran gewöhnt, für spätere Zeiten die Unterscheidungsfähigkeiten abstumpfen." (Cauer.) Übrigens gilt nach meinem Urteil für den Sexta- und Quintaband das Gleiche.

Als Druckfehler sind zu streichen 94. 12 *in,* 112. 10 *se*; als unnötige Hilfen die noch stehen gebliebenen Quantitätsbezeichnungen, soweit sie dem Schüler das Erkennen des Kasus erleichtern sollen.

Das Übungsbuch enthält, abgesehen von einem Abschnitt über die Übersetzung der Participialkonstruktionen (warum fehlt ein Hinweis auf die Wiedergabe durch einen Hauptsatz?) wenige, z. T. nach Form und Inhalt recht dürftige, lateinische und viel deutsche Sätze. Ich würde es umgekehrt wünschen; denn nach meiner Erfahrung kommt beim Übersetzen gedruckt vorliegender deutscher Sätze nicht viel heraus, so bequem es auch ist. „Aber das ist ein zu weites Feld." Sollen aber diese jetzt vorhandenen lateinischen Sätze der Entwicklung oder der Einübung der sonst irgendwie entwickelten Regeln dienen — und nach ihrer Stellung scheinen sie doch eins von beiden zu sollen — so müssen alle die Übersetzungshilfen aus ihnen verschwinden, die dem Schüler gerade das verraten, was er finden oder üben soll; z. B. pag. 99, 115, 117, 163. Sollte etwas Nutzbringendes geschehn, so mußte man etwa pag. 99 denselben lateinischen Satz in doppelter Fassung (Partic. resp. Nebensatz) wiedergeben und so zum Vergleich anregen, ähnlich wie es p. 107 gemacht ist. Aber wenn da steht: *„T. Manlius filium suum securi*

percuti iussit. Aber: *Livius narrat T. Manlii iussu filium eius securi necatum esse*", so würde es lateinisch doch wohl heißen: *Livius narrat T. Manlii filium iussu patris necatum esse.*

In den deutschen Sätzen und Stücken soll das Bestreben, das Ostermanndeutsch zu beseitigen, ausdrücklich anerkannt werden, wenn man auch noch manches „daß", manchen Nebensatz und Wendungen wie: die Vorsehung verwaltet das Weltall; er wandte eine große Strenge an; Augustus genoß lange die höchste Gewalt, die Cäsar nur kurze Zeit verwaltet hatte; das Heer entbehrte mehrere Tage hindurch der Speise; die verzeichneten Buchstaben u. a. m. gern missen würde.

Aber leider wird in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle der undeutsche Ausdruck in Klammern hinzugefügt und damit der ganze Erfolg wieder aufgehoben; denn naturgemäß werden die Augen und Gedanken des Schülers mehr an dem schlechteren, aber für ihn wichtigeren, als an dem richtigen Ausdruck haften. Und wieder wird ihm die Arbeit, die er selbst leisten soll, und noch dazu die eigentlich bildende und reizvolle Arbeit abgenommen.

Doch das ist nur eine von den zahllosen Hilfen, die ihm für die Übersetzung gegeben werden und die mich gegen das Buch noch bedenklicher machen, als die mangelhafte Latinität des ersten Teils. Bewundernswert ist die Sorgfalt der Verfasser bei dieser entsetzlichen Kleinarbeit, bewundernswerter die rein technische Leistung eines Schülers, der es fertig bringt, unbeirrt durch diese Menge verschiedener Zeichen sein deutsches Stück fließend vorzulesen. An der richtigen Stelle freut man sich über einen Wegweiser, wo man selbst den Weg nicht finden kann und ein Umweg keinen Nutzen gebracht hätte, aber man nehme sich nicht gewisse, jedem Wanderer verhaßte, Verschönerungsvereine zum Vorbild, die alle paar Schritt die Bäume bemalen und es für ihre Pflicht halten, überall Wegweiser, Barrieren, Warnungstafeln u. dgl. anzubringen. Man gebe dem Schüler die Hauptregel und dann überlasse man es ihm, ob er sich nun etwa für participium oder Nebensatz, für perf. oder imperf. entscheiden will, zumal wenn beides in gleicher Weise paßt. Schließlich gehört das doch auch in das vielerörterte Kapitel von der Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit.

Von einem Schüler, der zwei Jahre Latein gehabt hat, muß man verlangen, daß er von selbst das gemeinsame Subjekt an den Anfang stellt, daß er weiß, wie er sich einem Infinitiv mit „um zu", (St. 181 S. 2), einem finalen Relativsatz (St. 182 S. 9), oder präpositionalen Wendungen in Fällen wie „für die Lacedämonier schimpflich" (St. 185 S. 8) oder „Perikles schmückte die Stadt mit Tempeln" (St. 184 S. 2; cfr. 186, 25, 28; 187, 14) gegenüber zu verhalten hat. Aber noch am Schluß des dritten Jahres erhält er Hilfen, wie St. 282 viermal: „zu Schiff", „auf dem Wagen" *(abl)*, St. 276 zweimal (nb. auch hier in einem zusammenhängenden Stücke): „sei überzeugt" *(überzeuge dich)*, ebenda: „zur Kriegführung" *(ger.)*, in demselben Satze viermal hinter einem Präsens *(fut.)*, bald darauf: „für die Punier günstig" *(dat.)* u. s. w. Natürlich erhält auch jedes „sagte er" vor direkter Rede seinen Stern.

Das muß anders werden; denn wie soll der Schüler sich etwas zutrauen, wenn wir ihm nichts zutrauen? wie soll er Aufmerksamkeit und Genauigkeit lernen?

Und wenn die zahlreichen Verweisungen auf die unglückliche zweite „stilistische" Regel verschwinden, werden viele Sätze auch lateinischer werden.

Ähnliches gilt von der Wortkunde.

Ohnehin schon für den Schüler zurechtgemachte Sätze erhalten eine Menge unnötiger Übersetzungshilfen, und statt bei den nötigen Vokabeln die Grundbedeutung zu geben und durch ein „hier?" das Suchen des Schülers anzuregen, schlägt man den umgekehrten Weg ein und verzichtet auch hier der Bequemlichkeit des Schülers zuliebe auf den Hauptnutzen der Arbeit. Zwar wird, wie das Vorwort rühmt, überall die Frage nach der Grundbedeutung gestellt, aber wozu soll der Schüler noch suchen, wenn er hat, was er braucht? Auch wird nur eine leider schon genug verbreitete Nachlässigkeit des Übersetzens gefördert, wenn man z. B. druckt — es soll übersetzt werden: *ut Athenae lumen ac decus totius Graeciae vocarentur — lumen*, hier: der Schmuck. Dazu kommen die zahllosen Rückverweisungen, nicht nur zwischen den verschiedenen Stücken, sondern im Rahmen derselben Erzählung, die den Schüler der heilsamen Pflicht, sein Gedächtnis zu befragen, entheben. Habe ich richtig gezählt, ist unter den Vokabeln zu den Alexanderstücken *caput* viermal, *labor* sechsmal (dazu dreimal *làborare*), *alter-alter, ratus, victoriam adipisci, loci natura, humi prosternere* je dreimal, *ipse quoque* viermal, *ingredi* fünfmal vertreten, eine Liste, die beliebig erweitert werden kann. Denn das macht sachlich keinen Unterschied, ob jedesmal die Bedeutung wiederholt oder nur durch ein *s* auf die Stelle, wo die Bedeutung zu finden ist, hingewiesen wird. Kein Wunder, daß die Klagen über mangelnde Vokabelkenntnisse so überhand nehmen und wieder besondere „Wörterbücher zu Ostermanns Lesebüchern" angezeigt werden!

Die dann folgende Zusammenstellung von „Redensarten und anderen bemerkenswerten Ausdrücken", die von Klassenstufe zu Klassenstufe erweitert wird, verschafft den Übungsbüchern Freunde auch unter solchen, die sie sonst ablehnen; ebenso wird die Sammlung von Sprichwörtern und synonymen Ausdrücken willkommen sein. Ablehnen muß ich allerdings die Formulierung des Unterschiedes von *propter* und *causa* (S. 282): *propter* bei vorhandenen Dingen; *causa* bei erstrebten Dingen.

Den Schluß bildet der grammatische Anhang.

Unnötige Erklärungen von Konstruktionen und grammatischen Ausdrücken sind mit Recht vermieden. Sollte der Lokativ erwähnt werden, so gehörte er folgerichtig in § 1, 1, c zu *Corinthi*, nicht erst in § 1, 3 zu *domi*. Unzureichend ist die Erklärung des *genetiv. subjectivus* und *objectivus*: Name und Sache sind mit einem Schlage klar, wenn man zeigt, wie in der Umschreibung durch einen Satz das jetzt im Genetiv stehende Substantiv einmal Subject, das andere Mal Objekt wird.

Das Verständnis fördernde Hilfen, wie § 14 der Hinweis auf die Grundbedeutung von *persuadeo*, hätten öfter gegeben werden können.

In § 2 vermisse ich einen Hinweis auf die Fälle, wo erst durch die Umwandlung des *genus verbi* eine Participialkonstruktion ermöglicht wird, mit Rücksicht auf die im Lesebuch vorkommenden Fälle § 5 *iubeor* und *vetor*, § 7 den Zusatz, daß indirekte Fragen auch als Subjekt zu unpersönlichen Ausdrücken

treten können, § 8 einen Hinweis auf *ut nemo* und *ne quis*, § 10 auf die im Vorwort angekündigte *coniugatio periphrastica, ib.* nach 2 c ein Beispiel für das häufige *in* mit dem Ablativ des Gerundiums. § 2, 2 steht an verkehrter Stelle; § 12, 2, a ist unvollständig und hätte mit b besser gefehlt. § 16, 3 wiederholt nur § 1, 4 und könnte eine knappere Fassung erhalten; § 14, 2 war früher besser formuliert. § 18, 14 ist in dieser Allgemeinheit falsch.

Um seines Eigenwertes verteidigen wir den grammatischen Unterricht; von der untersten Stufe an ist uns „Erziehung zum Denken durch die Grammatik" seine Aufgabe. Diesem Ziel hat auch das Lehrbuch zu dienen. Es mögen geringe Ungenauigkeiten sein, wenn wir drucken: *adaequo* usw. *parco* und Genossen regierten abweichend vom Deutschen den Akkusativ resp. Dativ (§ 13, § 14), oder gar: transitiv wird gebraucht *decet me* (§ 13), oder: das letzte Glied wird (wie im Deutschen) mit *que* angehängt (§ 18, 7), oder: präpositionale Ausdrücke dürfen nicht von Substantiven abhängen (§ 18, 6) oder: der *genet. partit.* bezeichnet das Ganze, von dessen Teil (oder Teilen) etwas ausgesagt wird — aber bei uns wie bei den Schülern müssen wir sie erbarmungslos bekämpfen.

Aus demselben Grunde dürfen sich die syntaktischen Regeln nicht auf eine äußerliche Aufzählung einzelner Fälle beschränken, die man lernen muß; der Schüler muß hören und verstehn, daß es auf den Inhalt des Satzes ankommt. Also fort mit Regeln wie § 8, 3: *dass = damit: ut (finale); dass nicht = damit nicht: ne. Anm. ut finale entspricht auch dem deutschen um zu mit dem Infinitiv.* — oder § 7 (die Überschrift enthält einen Druckfehler), weg mit der Trennung von § 18, 11, weg mit der Fassung von § 4. In diesem Falle ist die Aufzählung nicht einmal vollständig; denn in Fällen wie St. 206 Z. 31 oder St. 114 Z. 17 läßt sie den Schüler im Stich.

Als ein Musterbeispiel, wie man es nicht machen soll, erscheint mir § 3: Viele Verba haben neben einem Objektsakkusativ einen Objektsinfinitiv nach sich (wirklich?); z. B. *video eum fugere (eum timidum esse, eos timidos esse)* = ich sehe ihn fliehn (ihn furchtsam sein, sie f. s.) = ich sehe, daß er flieht . . (Ein anderes Beispiel hätte sich mehr empfohlen, mit Rücksicht auf *video eum fugientem*). Man nennt diese Konstruktion a. c. i. Sieht man den a. c. i. als einen besonderen Satz an (das geht nicht!), dann steht sein Subjekt im Akkusativ, sein Prädikat im Infinitiv, und die nominalen Bestimmungen des Infinitivs richten sich . . nach seinem Subjekt. Der a. c. i. steht: 1. bei den *verba sentiendi etc.* 2. bei . . 3. . . — Daß es sich um Aussagesätze handelt, es also auf den Inhalt des Satzes ankommt, hört der Schüler nicht. Aber er muß doch c. 28 lesen: *hanc urbem rex ei donaverat, cum diceret ut is (!) ex illis panem haberet.*

Dem stelle ich ein Beispiel gegenüber, wie man es machen kann. Es stammt aus den Lehrplänen unseres zweiten humanistischen Gymnasiums, mit dessen Direktor ich die Fragen des Unterrichts und dieses Übungsbuches oft und gern besprochen habe: „Der Infinitiv kann Subjekt oder Objekt sein, z. B. *navigare necesse est, vivere non necesse; sentio appropinquare, ich fühle ein Nahen.* Tritt zu dem Infinitiv ein Subjekt, so steht dies im *acc.*, z. B. *mortem.* Diese Konstruktion

nennt man a. c. i. Sie gehört also als Subjekt oder Objekt zu einem verbum finitum; sie ist der Inhalt des Verbums. Macht man aus diesem Infinitiv-Inhalt einen Satz, so ergibt sich jedesmal ein Aussagesatz. Umgekehrt: Nur Aussagesätze stehn im a. c. i. Die Frage lautet also in jedem Falle: Wie heißt der Inhalt in Satzform ausgedrückt? Z. B.: Ich glaube gesehn zu haben. Inhalt? gesehn zu haben. Als Satz? ich habe gesehn, *ego vidi.* Also: *puto me vidisse.*" Ich sage nicht, daß man es so machen muß; ich selbst habe es anders gemacht. Aber jedenfalls: τὰ κάτωθεν ἰσχυρότατ' εἶναί δεῖ ὥςπερ οἰκίας καὶ πλοίου καὶ τῶν ἄλλων τῶν τοιούτων.

Berlin-Wilmersdorf. F. Boesch.

Über Handfertigkeitsunterricht an höheren Schulen.

Verkürzte Wiedergabe eines Vortrags.

Unter der Aufschrift „eine Schülerwerkstatt" wurde hier kürzlich über den Handfertigkeitsunterricht des Sophienrealgymnasiums berichtet. Jene Mitteilung, die sich auf das Tatsächliche beschränkt, dagegen allgemeinere und darum strittige Erwägungen nur eben streift, soll heute durch die Darlegung der inneren Triebfedern und Ziele ergänzt werden, die meines Erachtens dem Handfertigkeitsunterricht zugrunde liegen; damit verbinden wir einige Fragen, welche die zweckmäßige Gestaltung jenes Unterrichts betreffen.

Welche Vorteile kann an höheren Schulen ein Handfertigkeitsunterricht dem Zögling bieten? Als ersten Vorteil hat man die Tatsache angesehen, daß durch die Handfertigkeit die feineren Muskelgruppen in Bewegung kommen, die selbst beim Turnen und den andern üblichen Verrichtungen ausgeschaltet bleiben; auch wird ein Zusammenhang zwischen dem Schaffen der Hände und dem Sprechen darin gefunden, daß beide Vorgänge von derselben Gehirnstelle aus geleitet werden; so sollen Sprachstörungen durch geeignete Regelung der Handtätigkeit geheilt worden sein. Ob diese physiologischen Gründe gegenüber der Mehrzahl der höheren Schüler irgendwie belangreich sind, lasse ich dahingestellt; für wichtig dagegen halte ich die ganz bestimmten Anschauungen und Fertigkeiten, die durch den Handarbeitsunterricht erworben werden; und zwar sind diese ganz bestimmten Anschauungen und Fertigkeiten die allereinfachsten handwerklichen Arbeiten etwa das Schneiden und Bekleben von Pappe, das Ineinanderfügen von Holzteilen, die Herstellung einer Schraube, das Befeilen eines Metallstücks, auch das schon eher künstlerische Formen in weichem Material. Und welchen Gewinn sollten diese geringfügigen und oft genug verachteten Künste dem damit Vertrauten bringen? Sie sollen ihn nicht nur in die Lage setzen, derartige kleine Schöpfungen gelegentlich in müßigen Stunden selber zu vollbringen, sondern auch ein Urteil über gewerbliche Erzeugnisse zu gewinnen. Die Arbeit, welche die leiblichen Bedürfnisse befriedigt, liegt fast ausschließlich in der Hand der niederen Stände; daher ist die Fähigkeit und das Verständnis solcher Arbeit bei den Gebildeten in be-

dauerlicher Art gesunken. Bei vielen häuslichen Verrichtungen sind die Gebildeten in fast beschämende Abhängigkeit von den Handwerkern geraten und stehen bei ihren Einkäufen dem Lieferer wehrlos gegenüber. Sie kennen eben nicht die Merkmale einer gediegenen gewerblichen Arbeit; sie wissen den Pfuscher von dem Sorgsamen und Umsichtigen nicht recht zu unterscheiden. Trotz aller Schulung in Sprachen und Begriffen erliegen die Gebildeten nicht selten dem Redeschwall des Schwätzers oder der zuversichtlichen Haltung des Betrügers; fehlt es doch gerade den feinsten Köpfen an gewerblicher Sachkenntnis gemeinhin so sehr, daß sie sich ängstlich vor jeder Berührung mit dem Markte hüten. Die Abhilfe könnte hier nur die Handfertigkeit erbringen, die neben der Schwierigkeit gewerblicher Erzeugung auch die Merkmale gediegener Leistung kennen lehrt. Schon um den Kopfarbeiter aus jenen geistigen Fesseln zu befreien, welche die Handarbeiter um ihn geschlungen haben, wäre es freudig zu begrüßen, wenn auch in Häusern, die rein geistigem Schaffen sonst gewidmet sind, die Axt nicht fehlte, die den Zimmermann erspart; ganz abgesehen davon, daß nach der Ansicht der Hygieniker einseitige Belastungen des Gehirns durch anregenden Wechsel, am besten durch eine fesselnde körperliche Tätigkeit ergänzt und ausgeglichen werden sollen.

Die Förderung gewerblicher Sachkenntnis bei den Gebildeten halte ich für wünschenswert; aber sie ist mir beim Handfertigkeitsunterricht nur eine Nebenwirkung. Den Hauptsegen erkenne ich in der dadurch ermöglichten Auslese für das Leben. Nicht also auf eine Übung der Sinne oder Muskelgruppen, auch nicht auf eine Ausfahrung der Gehirngeleise oder auf die Vermittelung bestimmten Wissens, ja überhaupt nicht auf irgendeine Art der Ausbildung kommt es mir beim Handfertigkeitsunterricht in erster Linie an, sondern auf die Auslese der Jugend für das Leben. Weist man der Schule die Aufgabe zu, die Auslese für das Leben zu bewirken, so muß die Schule ein unverfälschtes Bild des Lebens sein mit all seiner Mannigfaltigkeit, mit seinem Ehrgeiz und seiner Eitelkeit, mit seinem Hoffen und Befürchten. Da darf es nicht nur Verstandesmenschen geben, denen allein Schärfe und Klarheit der Gedanken seelisches Bedürfnis ist, oder Phantasiebegabte, die mit ihren Schöpfungen Freude und Erholung dem Menschenherzen bringen und durch sinnige Vertiefung in die feinsten Regungen die Wunderblume des Gemüts in sich erzeugen; da müssen auch Willensmenschen ihren Boden haben, die im reinen Erkennen kein Genügen finden, denen ferner das reiche Lichterspiel phantastischen Gestaltens fehlt, die aber unermüdlich und trotzigen Sinnes ihre Kraft beweisen, wo starre Widerstände zu besiegen sind. Und diese Willensstarken, denen Zugreifen und praktisches Wirken ein Bedürfnis ist, sind bisher in der Schule zur Selbsterkenntnis nicht geführt; nicht einmal sind sie außer im Turnen zum Wettkampf zugelassen worden; ihre Waffe hatte keine Geltung; nur dem Denken und der Phantasie ward in der Schule der Platz an der Sonne gegönnt. Hier ist die Stelle, wo der Handfertigkeitsunterricht eine Lücke auszufüllen glaubt. Er bietet dem Schüler die Gelegenheit, seine Ausdauer in praktischer Tätigkeit zu prüfen, seine Umsicht und Geschicklichkeit im Kampf mit dem spröden Stoff der Dinge zu erproben und, falls er gewerbliche Begabung hat, den Hebel im Weltgetriebe zu entdecken, für welchen sein Herz am leichtesten sich öffnet. Nicht also die Ausbildung, welche die Handfertigkeit der Jugend

etwa bieten könnte, ist für mich ausschlaggebend; den Hauptvorteil brächte meines Erachtens ein Handfertigkeitsunterricht dem Einzelwesen dadurch, daß er dem Jüngling die Frage lösen hilft: Bist du zum höheren Handwerker, zum Ingenieur, geboren oder nicht?

Ehe wir weiterschreiten, ist hier noch kurz ein Einwand zu beseitigen. Es könnte darauf hingewiesen werden, daß die Gewerbe, die für den höheren Schüler als künftiger Beruf zumeist in Frage kommen, rein geistige Tätigkeit erfordern. Die Technik ist heutzutage eine Wissenschaft. So genügt für den Jüngling der Prüfstein seiner Geistesfähigkeiten. Wer so spricht, scheint mir, der verkennt die Wurzel, aus welcher die technische Wissenschaft erwächst. Die Ideen, welche auch beim gewerblichen Schaffen, genau wie bei der reinen Geistestätigkeit, den Leitstern bilden, entspringen dem Techniker aus der feinfühligen Durchdringung seines körperlichen Stoffes, wie dem Gelehrten oder Dichter aus der innigen Vertrautheit mit dem seinigen. Nicht mathematische oder naturwissenschaftliche Begabung ist für den Techniker allein entscheidend, sondern die ganz eigenartige Fähigkeit, mit den Stoffen der Körperwelt zu fühlen. Aus diesem Gefühl entspringt das Wogen seines inneren, wechselvollen Schauens, die Schärfe seiner klärenden Gedanken, die Beharrlichkeit des Folgens seiner Fährte; aus solchem Gefühl erwuchs im Geiste Michelangelos der Kuppelbau der Peterskirche; daraus entspringt auch die Erfindungskraft, welche dem Techniker den Vorsprung vor allen Mitbewerbern gibt, die nur in den ausgetretenen Bahnen des Gelernten sich bewegen können. Und wenn auch der Mehrzahl der Ingenieure nicht beschieden sein kann, eine führende Rolle zu spielen, so wirken jene Gefühle, jene meist unbewußten Strebungen selbst in das alltägliche technische Schaffen mit hinein und hauchen dem Geringfügigsten Reiz und Leben ein. Um dieser eigenartigen, ich möchte sagen technischen, Gefühle willen sind Mathematik und Physik keine ausreichenden Prüfsteine für die technische Begabung.

Bisher war allein von dem Vorteil die Rede, welchen der Handfertigkeitsunterricht dem Einzelwesen bringen kann. Wir fragen jetzt nach dem Nutzen jenes Unterrichts für die Gesamtheit. Staat und Gesellschaft sind, mathematisch gesprochen, eine Funktion der Einzelwesen; daher stehen Staat und Gesellschaft auf der einen Seite und die Einzelwesen auf der andern Seite im Verhältnis der Wechselwirkung zueinander. Glück und Gedeihen der Einzelwesen fördern zugleich Glück und Gedeihen der Gesamtheit und umgekehrt, wo ein Glied leidet, da leidet der ganze Körper. Welches sind nun gegenüber der Handfertigkeit die Bedürfnisse unseres Vaterlandes? Deutschland ist nicht durch den Wunsch und Willen vereinzelter Machthaber, sondern durch die unwiderstehliche Gewalt der Umstände zu einer Lebensgemeinschaft geworden, in der Gewerbe und Handel zu den allerwichtigsten Verrichtungen gehören. Es gibt keine Macht der Erde, welche diese Entwickelung hemmen könnte; ganz nutzlos würde seine Kraft vergeuden, wer diesem Lebensstrome sich entgegenwerfen wollte; und wenn er mit Menschen- und mit Engelzungen redete, so könnte er höchstens eine abseits stehende Gemeinde versonnener Träumer um sich sammeln. Soll daher die Schule nach dem Grundsatz der Auslese ein Bild des deutschen Lebens sein, so muß sie dem Knaben auch die Möglichkeit gewerblicher Betätigung gewähren; ganz abgesehen von

dem Einzelwesen ist diese Forderung um der Gesamtheit willen aufzustellen, daß nämlich ausgelesene Kräfte mit ihrem Geist und ihrer Ausdauer die Führer im gewerblichen Leben werden und seine Blüte vonseiten Unberufener keine Hemmungen erfährt. So würde nicht nur das Glück einzelner gefördert, sondern zugleich die geistige Gesundheit des Gesellschaftslebens. Woher rührt denn in unserer Zeit die Mißstimmung so weiter Kreise? Sie wurzelt allemal in der Unfähigkeit der Mißgestimmten, ihren täglichen Aufgaben zu genügen. Der herrschende Bildungsbegriff preßt die Söhne der Gebildeten in ganz bestimmte Schablonen des Lebens hinein und macht viele mißgestimmt, die an die falsche Stelle des Lebens geraten. Nicht Bildung im überlieferten Sinne des Worts, sondern Tüchtigkeit müssen wir der Jugend zu ihrem Glücke wünschen; und Tüchtigkeit erfordert bei dem hochgesteigerten Wettbewerb unserer Tage für jedermann die richtige Stelle im Leben und somit frühzeitige Auslese, die für die gewerblichen Berufe vor allem der Handfertigkeitsunterricht gewähren könnte. So aufgefaßt, hat die Handarbeit der Schule die Bestimmung, die Zahl der Glücklichen zu mehren und damit zu fördern, was ich die geistige Gesundheit des Gesellschaftlebens nannte.

Zu diesem geistesgesundheitlichen Vorteil des Handfertigkeitsunterrichtes für den Staat käme ein zweiter, wirtschaftlicher. Jede Auslese ist ein Kampf der Kräfte und hat eine Ausbildung der Kämpfenden unvermeidlich im Gefolge. Danach würden die gewerblichen Kräfte der Jugend durch Handarbeit gebildet und gehoben. Vor allem aber würde die gewerbliche Arbeit in den Augen der Jugend die der Zeitlage entsprechende Geltung gewinnen. Und die Schulung der Kräfte und das Werturteil ergeben zusammen allemal den besten Boden für geistige Entwickelungen. So müßten auch beide Umstände die gewerbliche Phantasie und Tatkraft unserer Jugend steigern und die gewerbliche Erzeugung unseres Landes heben; und es wäre damit der Gedanke des wirtschaftlichen Vorteils für den Staat, der in Amerika zu einem so umfangreich betriebenen Handfertigkeitsunterricht geführt hat, auch für unser Vaterland als zu Recht bestehend anerkannt.

An dieser vermuteten Hebung des deutschen Gewerbes wären unmittelbar nur die Kräfte beteiligt, die durch den Handarbeitsunterricht veranlaßt werden, sich im späteren Leben gewerblich zu betätigen. Aber auch alle andern, die an jenem Unterrichte teilgenommen haben, würden mittelbar der Hebung des Gewerbes dienen. Die erworbene Sachkenntnis würde sie dazu befähigen, gewerbliche Arbeit richtiger einzuschätzen. Nicht die geschminkte Außenseite eines Erzeugnisses oder die gefällige Form seiner Darbietung, mit einem Worte die Aufmachung ist für den Sachkenner entscheidend, sondern die Gediegenheit des Rohstoffs, der Herstellung und des Geschmacks. Aber solche Eigenheiten können den Markt nur halten, wenn Käufer vorhanden sind, welche die gediegene Leistung von der Pfuscherarbeit unterscheiden können. Die durch den Handfertigkeitsunterricht verbreitete Sachkenntnis würde nach dem Gesetz des Wettbewerbes den Handwerker einfach zu solider Arbeit zwingen und damit unserem Handwerk zum Segen und neuer Blüte verhelfen; hat doch das über die deutschen Waren gefällte Urteil „billig und schlecht“ noch immer nicht ganz seine Berechtigung verloren.

Zur Gesundung des deutschen Geisteslebens, zur Steigerung der gewerblichen Phantasie und Tatkraft, zur Hebung des vaterländischen Handwerks kommt noch

ein viertes. Die Handarbeit steht bei den höheren Ständen vielfach in Verruf. Der Vorschlag, den Sohn Handwerker, selbst Kunsthandwerker werden zu lassen, wird von gebildeten Familien zumeist als eine Beleidigung empfunden. Unser Wert- und Schamgefühl ist unter dem Einfluß des herrschenden Bildungsbegriffs völlig mißleitet. Auch hier ist es wieder die den Gebildeten fehlende Sachkenntnis, welche eine richtigere Einschätzung zur Folge haben würde. Wer sich einmal um saubere Handarbeit bemüht hat, der weiß, daß allein der Geist die Bewegungen der Hände leitet, daß Klarheit und Schärfe der Auffassung, ein feines Gefühl für das Zweckmäßige und liebevolle Hingabe an die Sache die unerläßlichen Bedingungen für achtenswertes Gelingen sind; die gediegene Handarbeit ist eben Kopf- und Herzarbeit, die ebenso ihre absonderlichen Anlagen vom Hersteller fordert, wie irgend eine Geistestat. Diese Tatsache ist in den Kreisen der Gebildeten und bei ihren Söhnen gemeinhin unbekannt; das Gefühl der Ehrfurcht gegenüber einer erlesenen Handarbeit wird einen Gelehrten kaum je ergreifen; statt dessen schießt jene Überheblichkeit üppig ins Kraut, welche von der liederlichsten Schreibarbeit noch Aufhebens macht. Weil die beiden großen Stände unseres Vaterlandes, die sogenannten Kopfarbeiter und die sogenannten Handarbeiter, einander nicht verstehen, deswegen ist auch die zwischen ihnen vorhandene Kluft unüberbrückbar. Der Mißachtung der einen Seite antwortet der Haß von der andern. Dieser sozialen Zerrissenheit unseres Volkes ließe sich entgegenwirken, wenn der höhere Schüler im Handfertigkeitsunterricht an seinen eigenen Erfolgen oder Mißerfolgen spürte, welches Maß von Hochachtung dem gediegenen Handwerk gebührt. Ich wiederhole: Nicht gebildet und ungebildet, sondern tüchtig und untüchtig sind die wünschenswerten Gegensätze.

Nachdem wir die Vorteile des Handfertigkeitsunterrichtes für das Einzelwesen und den Staat erwogen haben, stellen wir die Frage: Wie soll der Handfertigkeitsunterricht eingerichtet sein? Den vollständigen Plan solchen Unterrichtes zu entwickeln, bin ich außerstande. Zu jeder praktischen Regelung eines Unternehmens gehören langjährige Erfahrungen, und die stehen mir nur in der bisher geübten Form meines Unterrichtes zu Gebote. So können meine Erwägungen einzig als ein Abtasten des Zweckmäßigen gelten. Nur Primaner und Obersekundaner sind am Sophienrealgymnasium zur Handfertigkeit zugelassen worden. Ist diese Beschränkung vorteilhaft, oder soll man auch Unter- und Mittelklassen zur Handarbeit heranziehen? Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als wenn die Freunde des Handfertigkeitsunterrichtes ihn auf allen Klassenstufen wünschen müßten. Wenn Unter- und Mittelklassen die Vorstufe für die Oberklassen auch im Handfertigkeitsunterricht bildeten, so würden die Leistungen naturgemäß gehoben. Andererseits würden manche der älteren Schüler sich zurückziehen, da ihnen die Lust an der Sache ausgegangen wäre. Jede Unternehmung, die Beifall findet, wirkt, übrigens nicht nur bei Schülern, zunächst durch den Reiz der Neuheit; so gibt es wohl keinen neuen Lehrgegenstand, dem die Schüler nicht erwartungsvoll entgegensähen; bald aber tritt die Ermüdung des fehlenden Wechsels ein, und diese Tatsache spricht allemal gegen die durch viele Jahre sich erstreckende Ausdehnung eines Unterrichtes. Bei der Handarbeit freilich dürfte der Vorteil der größeren Schulung den Nachteil der inneren Abkehr überwiegen; ihren Hauptsegen sollte die Handarbeit ja durch die Auslese der Berufenen

wirken, und die erfolgreich Strebenden wurden noch stets durch Schaffenslust belebt und haben daher unter Ermüdungserscheinungen weniger zu leiden, fühlen sie sich doch dem Felde ihrer künftigen Betätigung innerlich entgegenreifen. Auf Grund dieser Erwägung würde ich mich für die Heranziehung der Unter- und Mittelklassen zur Handarbeit entscheiden.

Die nächste Frage ist: Wieviel Stunden in der Woche sollten jenem Unterricht gewidmet und sollte er pflichtmäßig oder wahlfrei sein? Bei der Neueinrichtung eines Unterrichtes ist stets Vorsicht am Platze; deswegen wird man sich mit einer kurzen Arbeitszeit, etwa einer oder zwei Stunden wöchentlich, begnügen. Aus demselben Grunde der Vorsicht wird man auch, mindestens einstweilen, die Wahlfreiheit für richtig halten. Gesunde Erscheinungen im Schulleben wachsen eine Zeit lang durch ihre eigene Kraft; danach freilich erhebt sich der kühl rechnende Verstand und läßt den Schüler fragen, ob die Erfolge seines wahlfreien Unterrichtes ihm auch für seine Schullaufbahn von Vorteil sind. Man weise solche Frage nicht als unwürdig ab. Oder sollten Knaben und Jünglinge gereifter sein als die Erwachsenen, die doch in nicht geringer Zahl ihre Handlungen dem Zweck selbstischen Nutzens unterwerfen? Nicht unwürdig, sondern durchaus berechtigt wäre die Frage des Jünglings: Was nützt mir das in dem Kampf, den ich als Schüler auszufechten habe? So kommt es, daß jeder wahlfreie Unterricht die Neigung zeigt, im Laufe der Jahre sich in einen pflichtgemäßen umzuwandeln; denn solcher bietet eine stärkere Gewähr für die belohnende Wertung der aufgewandten Mühe.

Für die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes in die höhere Schule ist wiederholt die Bedingung aufgestellt worden, daß er nicht zur Unzahl der Lehrfächer noch ein weiteres bringe, sondern sich zu anderen Gegenständen, nämlich den mathematisch-naturwissenschaftlichen, in engere Beziehung setze. Zwar stehe ich der in Frankreich vertretenen Meinung, welche von geeigneter Betätigung der Hände eine Hebung des Raum- und Zahlverständnisses hofft, zweifelnd gegenüber; wohl aber erscheint es mir auf alle Fälle wünschenswert, die verschiedenen Fächer sich wechselseitig durchdringen zu lassen und als einander ergänzende Glieder nur *eines* Geisteslebens aufzuzeigen. So müßte selbstredend auch die Handarbeit als Vorstufe und Begleiterin *der* Kunst erscheinen, durch welche die Menschen das Naturgeschehen meistern, nicht allein in der Physik und ihrer Anwendung, der Technik, sondern zugleich in der *eigentlichen* Kunst, Plastik und Malerei, welche die *Schönheit* der Form- und Farbenwelt enthüllt.

Schließlich die Frage: Wer soll den Handfertigkeitsunterricht erteilen? Man könnte meinen, daß der gründlichste Kenner eines Faches auch sein bester Lehrer sein müßte. Danach wäre der Handwerksmeister der berufene Lehrer des Handfertigkeitsunterrichtes. Wenn indessen schon für eine Wissenschaft dieser Zusammenhang zwischen Kennerschaft und Lehrbefähigung keine allgemeine Geltung hat, so noch viel weniger in unserem Falle. Der höhere Schüler unterwirft sich *freiwillig* seinem Lehrer nur aus dem Gefühl des Vertrauens und der Hochachtung heraus, und diese Gefühle sind durch die Vorurteile der näheren Umgebung und des Zeitgeistes bestimmt. Auf Grund dieses Vorurteiles fordert der Schüler, daß der Lehrer nicht nur sein *Lehrfach* leidlich beherrscht, sondern zugleich über ein gewisses Maß weiterer wissenschaftlicher Kenntnisse verfügt,

über sogenannte allgemeine Bildung nämlich; erst dadurch wird in den Augen des Zöglings der Lehrer zu einer verehrungswürdigen, als überlegen anerkannten und weiter auch sittlichen Persönlichkeit. Und diesen im Zeitgeist wurzelnden Anspruch der höheren Schüler werden die meisten Handwerksmeister nicht erfüllen. Erst wenn der Zeitgeist sich gewandelt hat, wenn nicht mehr die althergebrachte Bildung, sondern die Tüchtigkeit in den Augen der Welt den Wert des Mannes macht, wird das Hochachtungsgefühl des höheren Schülers auch zum Handwerksmeister eine Brücke finden, so daß dieser als bester Handfertigkeitslehrer wohl in Frage käme. Einstweilen aber, wo das Gefühl der Hochachtung gegenüber dem tüchtigen Handwerk im höheren Schüler sich noch erst bilden soll, werden die schon vorhandenen Lehrer auch für den Handfertigkeitsunterricht den Vorzug haben. Am besten wäre es, wenn gerade solche Lehrer, deren vielseitige wissenschaftliche Bildung außer Zweifel steht und denen die Jugend weitgehendes Vertrauen schenkt, für den Gedanken und die Ausübung des Handarbeitsunterrichts gewonnen werden könnten. Sie würden nicht nur die so oft mißachtete Geschicklichkeit der Hände mit ihrem Ansehn decken, sondern zugleich die Fäden bloß zu legen fähig sein, die vom Schaffen der Hände sich zu den Wissenschaften und den Künsten spinnen; sie könnten am glaubwürdigsten den Nachweis führen, daß Handarbeit ohne Kopf und Herz das Wirken eines Stümpers bleibt.

Noch fehlt die Antwort auf die Kostenfrage. Am Sophienrealgymnasium, wo ausgezeichnete Werkzeuge und Maschinen zur Verfügung stehen, kostet die Werkstatteinrichtung bis jetzt 1500 Mark. Sollte für jede höhere Schule solche Einrichtung getroffen werden? Zwar wäre für Preußen und seine Städte der Kostenaufwand nicht besonders hoch; aber er ist auch nicht einmal vonnöten. Ohnehin würden die Hauptausgaben ja für die Erteilung des Unterrichts entfallen; diese laufenden Ausgaben würden die einmaligen der Einrichtung sicher übersteigen. Wer aber wollte sich getrauen abzuschätzen, ob solche Anlage öffentlicher Mittel im Sinne des Kaufmanns wirtschaftlich zu nennen wäre? Die ganzen Schullasten von Staat und Städten sind ja doch werbendes Kapital, das seine Zinsen in der Zukunft tragen soll, jene zumeist unwägbaren Zinsen, die nicht nur in Handel und Gewerbe, in Staatskunst und Wehrkraft, sondern auch in der Blüte von Wissenschaft und Kunst, im gesamten Geistes- und Gemütszustand des Landes kenntlich werden. Und ob in diesem Sinne das Geschäft eines Handfertigkeitsunterrichts an höheren Schulen die Kosten decken würde? Ich meinesteils zweifle nicht daran.

Trotz aller ideellen Werte aber, die ein Unternehmen bergen mag, wird man den Weg der Ausführung wählen, welcher die geringsten Geldmittel erheischt. Und da scheint der Weg der zweckmäßigste zu sein, den man vielfach im Ausland eingeschlagen hat und den auch der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit befolgt. Man wird am besten, wenigstens in größeren Städten, Werkstätten errichten, die mit den vollkommensten Erzeugungsmitteln ausgestattet sind, deren Benutzung aber mehreren Schulen gleichzeitig offen steht. Nicht einmal wäre dabei nötig oder wünschenswert, die höhere Schule von der Volkschule zu trennen. Der Bildungsbegriff soll ja doch durch den Tüchtigkeitsbegriff ersetzt werden, und da wird mancher höhere Schüler in dem Volkschüler seinen Meister

finden; auch würde bei einer Mischung der Schulgattungen das Herzensband zwischen Kopf- und Handarbeitern am leichtesten geschlungen. Bei solcher Zentralisierung des Handarbeitsunterrichts würden Werkzeuge und Maschinen am stärksten ausgenützt. Diese Zentralwerkstätten müßten zugleich für die erforderlichen Lehrkräfte die Bildungstätte, so eine Art von Hochschule, sein.

Ehe ich von der Frage nach der allgemeinen Einrichtung des Handfertigkeitsunterrichtes scheide, möchte ich einen eigentümlichen Vorzug andeuten, welchen die Handarbeit vor andern Lehrgegenständen hätte. Die Schule als Bildungschule bereitet den Knaben und Jüngling auf das Leben vor; sie stellt ihm einen Wechsel aus auf lange Sicht, den er als Mann erst präsentieren darf. Daher bleibt die Schule nur ein Bild des Lebens und kann nicht das Leben selber sein. Welches Maß von Anregung aber läge darin, wenn Ausbildung und Ausnützung nicht durch eine lange Reihe von Jahren sich voneinander scheiden müßten? Es liegt mir selbstverständlich durchaus fern, der Ausbeutung der Minderjährigen das Wort zu reden; aber eine vernünftige, staatlich geregelte Ausnützung der jugendlichen Kräfte, die zugleich Aussiebung und Ausbildung ist, wäre doch so übel nicht. Zwar herrschte früher die allgemeine Ansicht, daß die Schule vor jedem Luftzug des draußen wogenden Lebens behütet werden müsse; nur in der Stille, so hieß es, enthüllen die Musen ihr Haupt. Diese Anschauung jedoch, so sehr sie der Stimmung vergangener Zeit entsprach, zerschellt an den stürmischen Forderungen der lebensvollen Gegenwart. Sors de l'enfance, ami, réveille-toi! Diese Saat Rousseaus geht auf, nicht allein durch ihre eigene innere Kraft, sondern getragen von unserm nüchternen, der Wirklichkeit zugewandten Zeitgeist. So taucht vor meinem Auge das Bild einer Zukunft auf, wo jeder Schüler sich mitten im Leben stehend fühlt, teilnehmend an den Herzschlägen seines Volkes, wo jede Schülertätigkeit nicht nur als Vorbereitung für spätere Zeiten gelten oder den inneren Segen der Arbeit offenbaren soll, sondern unmittelbar das geistige oder dingliche Vermögen des Schülers und seines Vaterlandes hebt. Dieses Ziel aber läßt sich, soweit ich sehe, nur im Handfertigkeitsunterricht erfüllen, wo viele sonst kostspielige Lehrmittel angefertigt werden könnten, physikalische und chemische Geräte, naturkundliche und mathematische Modelle. Oder fürchtet man, daß durch solche Ausnützung der Schüler das in die Ferne gerichtete beschwingte Hoffen, der sogenannte Idealismus, Schaden nehmen würde? Ich glaube nicht daran, daß eine so tief wurzelnde Charaktereigenschaft durch äußere Umstände merklich beeinflußt werden kann.

Noch gegen einen Einwand habe ich den Gedanken eines Handfertigkeitsunterrichts an höheren Schulen zu verteidigen. Man könnte fragen, woher die Zeit nehmen für eine weitere Belastung unserer Schüler; sind sie nicht schon geplagt genug? Und wenn die Zeit vorhanden wäre, würde die Handarbeit nicht bei diesem oder jenem Schüler das Herz gefangen nehmen und ihn abwendig machen von den Neigungen, die sonst die Schule pflegt? Gewiß wäre ein solcher Wandel bei einzelnen zu erwarten, und manches Lehrfach würde an Zeit und Neigung der Schüler Einbuße erleiden. Aber darin sehe ich gerade den Vorteil des Handfertigkeitsunterrichtes, daß er die Böcke von den Schafen trennen hilft,

daß er den rein gedanklich und phantastisch Unbegabten, aber Willensstarken die Möglichkeit gewährt, auch mit ihrem Pfund der Schaffenskraft zu wuchern. Oder würde durch solche Spaltungen die Einheit des Schullebens gefährdet werden? Wohl sind vielerlei Gaben, aber es bleibt ein Geist! So lasse man jeden Menschen seine eigene Sprache reden, nicht die in Worten allein, sondern die Sprache, die aus seiner ursprünglichen Begabung wächst und darum aus dem Herzen dringt. Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß die Sprache im engeren Sinne das gewaltigste Werkzeug ist, durch welches die Herzen der Menschen geleitet und dem Willen eines Führers unterworfen werden. Aber neben diesem Werkzeug gibt es die andere Sprache, welche durch Taten das Wesen eines Menschen offenbart, und diese Sprache der Tat steht manchem herrlich zu Gebote, der nach seiner Eigenart verurteilt wäre, in Worten stumm zu bleiben. Man lasse jeden Menschen die Sprache seines Herzens auch in der Schule reden. So wird man nicht den Birnbaum zwingen, daß er Kirschen trägt, sondern ein jedes Gewächs im Garten des Lebens zu seiner Bestimmung kommen lassen, ein jegliches nach seiner Art. Dann sind Gaben und Sprachen eins und preisen miteinander die Werke der geistigen Welt.

Berlin. P. Johannesson.

Bekämpfung der „Schmutz- und Schundliteratur".

Auszug aus dem Protokoll der Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig am Sonntag Kantate, den 9. Mai 1909.

Zu dem Punkt „Bekämpfung der Schmutz- und Schundliteratur" erbittet Herr Alexander Francke-Bern das Wort und führt dazu folgendes aus:

Meine Herren, ich habe mir das Wort erbeten zu dem Passus über die Schmutz- und Schundliteratur, wo der Vorstand sich folgendermaßen ausspricht:

> Im vorjährigen Geschäftsbericht haben wir unsere Berufsgenossen zum Kampf gegen die immer mehr anwachsende Schmutz- und Schundliteratur aufgerufen, und wir wiederholen heute die Bitte, daß jeder von uns an diesem Kampfe teilnehmen möge. In manchen Städten, an erster Stelle in Göttingen, haben sich Männer aller Berufskreise zusammengetan, um das öffentliche Ausstellen und das Feilhalten unsittlicher und anderer insbesondere für die Jugend verderblicher Schriften und Bilder auf dem Wege der Selbsthilfe zu verhindern, und gleiches wird überall möglich sein, wo diese Schäden zutage treten, wenn der Anstoß dazu gegeben wird. Der Buchhandel ist mit verantwortlich dafür, daß unserem Volke nicht Gift statt gesunder geistiger Nahrung gereicht wird; dessen wollen wir immer eingedenk bleiben und danach handeln.

Meine verehrten Herren, Sie werden alle dem Vorstand dafür dankbar sein, daß er diese Frage, die uns alle wohl auf das ernstlichste beschäftigt, hier wieder einmal vorgebracht hat, und werden mit einstimmen in den Appell, den er an uns

richtet, daß jeder in seinem Kreise dahin wirken soll, daß womöglich einmal Halt gemacht wird gegenüber dieser Literatur.

Ehe wir weiter darüber sprechen, glaube ich, sollten wir, um Mißverständnisse auszuschließen, kurz sagen, was wir wohl unter Schmutz- und Schundliteratur verstehen. Ich glaube es kurz dahin definieren zu können, daß es einerseits die Literatur ist — die allerdings den Namen Literatur überhaupt gar nicht verdient —, die hervorgeht aus einer lüsternen, perversen Phantasie, andererseits die Literatur, die in Tausenden und Abertausenden von Exemplaren überall hin verbreitet wird, die dazu dient, das Verbrechertum zu verherrlichen. Ich darf wohl die Überzeugung aussprechen, daß der großen Mehrzahl von uns diese Literatur eigentlich unbekannt ist, daß wir sie nur vom Hörensagen kennen. Aber wer Ohren hat, zu hören, der höre!

Besonders aus den Kreisen der Schule und der Familie erklingen immer wieder wahre Hilferufe; helft uns, daß sich diese Seuche besonders in der Jugend nicht weiter ausbreitet! Wir wissen es ferner aus verschiedenen Broschüren, — u. a. aus einer Broschüre von einem Strafanstaltspfarrer, die in Düsseldorf erschienen ist und wo das an einer ganzen Reihe von Fällen nachgewiesen wird —, daß ganz direkt verbrecherische Handlungen von Kindern noch und von kaum Erwachsenen zurückzuführen sind auf die verderbliche Lektüre; wir wissen es endlich selber aus zahlreichen Gerichtsverhandlungen, wie verderblich diese Literatur ist und wie sie Dimensionen angenommen hat, von denen wir uns vor wenigen Jahren noch gar keinen Begriff gemacht haben und wie es Pflicht eines jeden denkenden Menschen ist, sein möglichstes zu tun, daß dem Einhalt geboten wird. Der Buchhandel ist bisher, ich möchte sagen, Gewehr bei Fuß dagestanden gegenüber dieser Erscheinung, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, indem er sich gesagt hat: die große Mehrzahl von uns hat ein durchaus gutes Gewissen in dieser Sache. Es ist ja tatsächlich gar nicht der wirkliche Buchhandel, der diese Literatur produziert, es ist auch gar nicht der wirkliche Buchhandel, der sie verbreiten hilft. Aber, meine Herren, wir müssen doch bedenken, daß bei einem großen Teile des Publikums man sich einfach sagt: Bücher kommen doch vom Buchhandel her, und daß bei vielen Leuten keine große Unterscheidung gemacht wird, daß man also mehr oder weniger auch uns dafür verantwortlich machen wird.

Da tritt nun an uns die Frage heran: wie können wir helfen, daß es besser wird? Die Frage ist ja ungemein schwierig, und Taten werden wir vor der Hand vielleicht noch nicht tun können; aber immerhin, den Anstoß dazu möchte ich doch geben, daß wir uns nun einmal aufraffen und wenigstens den Versuch machen, denen, die dagegen kämpfen, zu helfen, und gleichzeitig auch dafür zu sorgen, daß auch in der breiten Öffentlichkeit man einen Unterschied macht zwischen den Erzeugern und Verbreitern dieser Literatur und uns Buchhändlern. Wir müssen dafür sorgen, daß unser Schild rein bleibt und daß allfällige Flecken entfernt werden. Ich möchte Ihnen im Einverständnisse mit dem Vorstande des Börsenvereins, dem ich gestern die Sache vorgelegt habe, den Vorschlag machen, daß wir durch den Vorstand in möglichst ausgedehntem Maße im ganzen deutschen Sprachgebiet durch die Zeitungen eine Veröffentlichung ungefähr folgenden Inhalts erscheinen lassen:

Die Hauptversammlung des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler spricht ihr tiefes Bedauern aus über das unheimliche Anwachsen einer traurigen Schundliteratur, die, durch keine Rücksichten auf das Volkswohl, durch kein Verantwortlichkeitsgefühl für geistige und körperliche Gesundheit der Jugend gezügelt, die niedrigsten Triebe der menschlichen Natur entfesselt und die sittlichen Grundlagen unserer Kultur ernstlich gefährdet.

Die heute in Leipzig versammelten Vertreter des Buchhandels Deutschlands, Österreichs und der Schweiz lehnen jede Gemeinschaft mit den Erzeugern und Verbreitern solcher volksvergiftenden Literatur ab und erklären es als die selbstverständliche Pflicht eines rechten Buchhändlers, sich durch intensivste Vertretung guter, durch Bekämpfung schlechter Literatur mit allen Kräften an der Ausrottung des unser Volk bedrohenden Übels zu beteiligen.

Meine Herren, ich verspreche mir von solcher Veröffentlichung erstlich, daß dadurch einmal vor aller Welt konstatiert wird, wer eigentlich die Verbreiter sind, und daß wir mit diesen Leuten — in unserer allergrößten Mehrzahl wenigstens — nichts gemein haben. (Lebhafter Beifall.)

Ich verspreche mir ferner davon, daß diejenigen, die vielleicht hier und da den Verlockungen der hohen Rabatte erlegen sind und vielleicht ein etwas weites Gewissen gehabt haben, sich darüber klar werden, daß es so nicht weitergehen kann, daß sie eine derartige Literatur nicht nur, wie man bescheidenerweise bis jetzt meistens verlangt, aus ihren Schaufenstern entfernen, sondern aus ihren Läden überhaupt, daß sie in ihrem Hause überhaupt nicht mehr zu finden ist, und ich verspreche mir endlich davon, daß dadurch das Publikum darüber aufgeklärt wird, daß eigentlich die beste und nachdrücklichste Hilfe gerade in dem Kreise des Buchhandels zu finden ist und daß man doch bei zukünftigen Schritten gegen eine derartige Literatur sich auch gerade der Buchhändler bedienen soll, indem sie doch eigentlich Fachmänner ersten Ranges auf diesem Gebiete sind.

Meine Herren, ich wage nicht zu hoffen, daß wir dadurch schon jetzt Großes erreichen; aber ich hoffe doch, daß damit der erste Schritt getan werde, daß es anders werden soll auf diesem Gebiete: denn wenn es so weitergeht, wie es jetzt der Fall ist, dann können wir nur mit der allerernstesten Besorgnis der Zukunft und der Entwicklung unseres Volkes entgegensehen.

Ich empfehle Ihnen daher aufs wärmste die Annahme dieser Resolution, indem wir die Bitte aussprechen, daß der Vorstand des Börsenvereins sie — sei es in dieser oder vielleicht in einer etwas abgeänderten Form — in möglichst ausgedehntem Maße zur Kenntnis des ganzen deutschen Volkes, soweit überhaupt die deutsche Zunge klingt, verbreiten wird. (Lebhafter, anhaltender Beifall.)

Hierauf spricht Herr Justus Pape-Hamburg: Meine Herren, auch ich danke dem Vorstand, daß er diese so ungemein wichtige Angelegenheit in seinen Jahresbericht mit aufgenommen hat, und ich danke namentlich Herrn Francke, daß er so kräftig dahintergefaßt hat. Meine Herren, es läßt sich auf diesem Gebiete manches tun. Wenn Sie nach dem Vorbilde von Göttingen überall in Ihren Städten angesehene Männer sammeln, die sich mit Aufrufen und Flugblättern an

das sittliche Verantwortungsgefühl der Händler, der Ladenbesitzer usw. wenden, dann werden Sie Erfolg haben; denn wir haben in Hamburg das auch getan, wir haben Hunderte von Unterschriften angesehenster Männer gefunden, und es ist infolgedessen bei uns schon besser geworden. Wir haben aber auch in Hamburg noch mehr erreicht. Auf meine Veranlassung hat die Bürgerschaft in Hamburg, unser gesetzgebender Körper, sich mit der Frage befaßt, und bei der allgemeinen Zustimmung, die dort ausgesprochen wurde, hat die Hamburger Polizeibehörde den Straßenverkauf all dieser Schund- und Schmutzliteratur verboten. (Bravo!)

Ich glaube, es ist möglich, in allen Städten die Stadtverordnetenkollegien in ähnlicher Art und Weise zu beeinflussen. Es kann vielleicht noch mehr geschehen. Nach dem Beispiel der freien Schweiz, wo ein Gesetzentwurf — ob er schon angenommen ist, weiß ich nicht — eingebracht ist, auch das Zurschaustellen solcher Schmutz- und Schundhefte in den Schaufenstern der Läden zu bestrafen, planen wir in Hamburg etwas Ähnliches und hoffen auf Grund von Bestimmungen unserer Hamburgischen Straßenordnung — denn die Gewerbeordnung gibt uns keine Handhabe — etwas Ähnliches zu erreichen. Bitte, meine Herren, unterstützen Sie allesamt diese so ungemein wichtigen Bestrebungen. Noch ist unser deutscher Volkskörper nicht krank, aber er kränkelt schon. Noch können wir dem Übel Einhalt gebieten. Beteiligen Sie sich sämtlich daran! (Bravo!)

Der Vorsitzende Herr Dr. Ernst Vollert-Berlin richtet darauf an die Hauptversammlung die Frage: Wünscht noch jemand das Wort hierzu? — Es scheint nicht der Fall zu sein.

Meine Herren, wenn sich kein Widerspruch dagegen erhebt, dann nehme ich an, daß Sie dem Antrage des Herrn Francke zustimmen, daß diese Kundgebung, die er eben vorgeschlagen hat, durch den Börsenverein in der von Herrn Francke gewünschten Weise in der Öffentlichkeit verbreitet wird. — Es erhebt sich kein Widerspruch, also wird der Börsenvereinsvorstand dieser Anregung mit großer Freude Folge geben, und wir wollen ihr alle von Herzen den Erfolg wünschen, den Herr Francke und wir mit ihm davon erhoffen. (Bravo!)

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur deutschen Literaturgeschichte.

Im dritten Jahrgange dieser Monatschrift (1904, S. 470f.) zeigte ich die ersten 11 Hefte der großangelegten „Illustrierten Geschichte der deutschen Literatur" von Anselm Salzer (München, Allgemeine Verlagsgesellschaft) an. Im Jahre 1905 erklärte Salzer: obwohl er „mit vollem Eifer, mit größter Hingabe und warmer Liebe die Bearbeitung übernommen" habe, hätten „die quellenmäßige Durchforschung und Sichtung des überreichen Materials, das sich bei dieser ersten, auf dem Boden katholischer Weltanschauung stehenden, illustrierten Literaturgeschichte besonders notwendig erwies, ein großes Plus von Arbeit" ergeben; in ca. 25 Lieferungen, einer „Zahl, die äußerstenfalls um ein bis zwei Lieferungen überschritten" werde, solle die Arbeit „im laufenden Jahr — 1905 — sicher abgeschlossen werden." Auch noch auf dem Umschlage des 22. Heftes, das mit Haller schließt, hieß es: „Vollständig in 25 Lieferungen". Heute schreiben wir Dezember 1908, die 27. Lieferung, die mit Herder (S. 1048) abbricht, ist erschienen; es ist leicht auszurechnen, daß bei gleicher Ausführlichkeit mindestens noch 20 Lieferungen nötig werden, um bis zur Gegenwart hinzuführen. Dies ist im Interesse der Subskribenten und der Sache überhaupt zu bedauern. So anerkennenswert die Großzügigkeit des Werkes ist, das in bibliographischer Hinsicht ein Meisterwerk mit seinen großartigen Illustrationen bedeutet, so sehr zu beklagen bleibt doch die Weitschweifigkeit und Gelehrsamkeit, die Verstaubtes und Verblichenes nicht vergessen und übergehen kann, sondern alles am Wege Stehende, und wenn es auch Unkraut ist, in den übergroßen Strauß sammeln muß. So bleibt das Werk, das dem Hause und besonders auch der Jugend dienen möchte, doch im wesentlichen nur ein Werk für Gelehrte. Denn wen kümmert sonst die Unzahl von unwichtigen Namen und Titeln und Inhaltsangaben? Immer wieder bedauert man, wenn man die gründlichen kulturhistorischen Einleitungen und so manche feine Charakteristik der bedeutendsten Träger der Literaturbewegung mit Freuden gelesen hat, daß die kleineren Geister nicht in das Dunkel, wohin sie gehören, zurückgescheucht worden sind. Oder man mußte sogleich auf das Titelblatt setzen: Deutsche Literaturgeschichte in ca. 50 Lieferungen à 1 M.

Die Lieferungen 12—27 gliedern den Stoff in folgender Weise. Die fünfte

Periode (1250—1500) umspannt das ausgehende Mittelalter und den Übergang zur bürgerlichen Dichtung und teilt sich in Epos, Lyrik, Legende und poetische Erzählung, geschichtliche Dichtung, Drama; die sechste Periode (1500—1624): Anbruch der neuhochdeutschen Zeit, die deutsche Literatur im Zeitalter des Humanismus, der Reformation und Gegenreformation. Einsichtig und seiner maßvollen Denk- und Ausdrucksweise gemäß weist Salzer die Darstellung des Verlaufes der Reformation dem Historiker, die der Lehre Luthers dem Theologen zu und hält sich in der Beurteilung des Mannes, der der Literatur seiner Zeit das Gepräge gegeben hat, im wesentlichen von leidenschaftlicheren Ausbrüchen zurück und würdigt die Größe seiner Übersetzungstat; er leugnet nicht, daß die vor Luther vorhandenen deutschen Bibelübersetzungen, auf der Vulgata beruhend, sich meistens mit der einfachen Übertragung der lateinischen Worte begnügten, während Luther, auf den Grundtext zurückgehend, trotz peinlicher Treue doch ganz im Geiste des Originals und der Muttersprache zugleich übersetzte. — Wer im einzelnen sich hierüber unterrichten will, findet in der sorgsam mit Einleitung und Erläuterungen versehenen Auswahl aus Martin Luthers Schriften von Richard Neubauer (Erster Teil. Vierte Auflage. Halle a. S. 1908. Waisenhaus. 2,80 M.) alles Nötige in trefflichster Weise beisammen.

Daß Salzer an Hutten und Fischart die Schwächen hervorkehrt — immer neben den Vorzügen — und Murner besonders eingehend und liebevoll behandelt, wird nicht wundernehmen. Nicht minder warm und sachkundig verherrlicht er aber auch den biederen Hans Sachs, den beredten Verkünder der Lutherschen Lehre. Eine erdrückende Fülle von Namen tritt uns in dem letzten Abschnitt wieder entgegen.

Die siebente Periode nennt sich „der dreißigjährige Krieg und die Neugestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, die Renaissancepoesie und Ansätze selbständiger Neugestaltung der deutschen Nationalliteratur". Auch dieser Abschnitt bietet des Trefflichen genug, im allgemeinen wie im besonderen — über Fleming und Gerhardt wie über Spee und Balde und Abraham a Sankta Clara, über die Schlesier und Königsberger, über Epigramm, Satire und Roman und Drama usw., würdigt mit Recht manches innige und schöne Lied Hofmanns v. Hofmannswaldau, während die schädlichen Einwirkungen des Marinismus, der barocken, höfisch-galanten Schäferdichtung, der Kultus des Fremden überhaupt, der Schwulst und die Unnatur treffend gegeißelt werden. Den Beginn der Gesundung, besonders unter englischem Einflusse stellt dann die Behandlung der achten Periode dar: das Zeitalter des höfischen und des aufgeklärten Absolutismus, der französischen Revolution und ihrer Folgen für Deutschland. Mit Vergnügen liest man auch hier wieder die Schilderung der Zeitverhältnisse; Joh. Christ. Günther wird gar zu kurz — im Vergleich zu anderen viel kleineren Geistern — gewürdigt, während Gottsched und die Schweizer in dem, was sie trennte, und in dem, was sie einte, trefflich gewürdigt werden. Das Gleiche läßt sich auch ohne Einschränkung betreffs Klopstocks und Wielands, ja auch im wesentlichen betreffs Lessings und Herders sagen, wenn auch Lessings religiöser Standpunkt mit „Indifferentismus" nicht abgetan werden darf. Man hat bei der gesamten Darstellung Salzers den angenehmen Eindruck, daß ein gründlicher Kenner und warm

für die deutsche Dichtung fühlender Mann die Feder führt und daß er sichtlich bemüht ist, seinem katholischen Standpunkt doch die Strenge und Schärfe zu nehmen, ohne in Indifferentismus und seichte Flachheit zu verfallen. Es kann eben niemand, auch beim besten Willen, nicht ganz aus seiner konfessionellen Haut heraus. — Der Druck ist bis auf wenige Versehen, besonders in den kleingedruckten Stellen, recht gut. Jedem Hefte sind Vollbilder, Text- und Schriftproben in vorzüglicher Nachbildung, verschiedenen Zeiten angehörend, beigegeben; ordnen läßt sich das alles erst nach Vollendung des Ganzen.

Ein sehr glücklicher Gedanke der Elwertschen Verlagsbuchhandlung in Marburg war es, den seit langem hochgeschätzten „Deutschen Literaturatlas von Gustav Könnecke" in einer Auswahl zu ganz billigem Preise (6 M.) neu herauszugeben; diese bringt nach einer kurzen Einführung von Chr. Muff 826 Abbildungen und zwei Beilagen, in die Gegenwart mit aller Vorsicht hineinreichend. Bei einer so wertvollen Gabe ist es nun Sache des deutschen Hauses und besonders auch der deutschen Schule, sich ihrer wert zu zeigen! —

Ein interessantes Thema jener vergleichenden Literaturgeschichte, die ein Motiv durch den Wandel der Zeiten hindurch verfolgt, hat Kurt Hille geliefert im 12. Heft der „Breslauer Beiträge zur Literaturgeschichte", die Max Koch und Gregor Sarrazin herausgeben. Es behandelt „Die deutsche Komödie unter der Einwirkung des Aristophanes" (Leipzig 1907. Quelle & Meyer. 180 S. 5,75 M.). Den Humanisten blieb der griechische Komiker ziemlich fern; doch hören wir von Plutus-Aufführungen; erst als man ihn zu übersetzen begann (Goldhagen, Wolf, Wieland, Voß, Droysen), mehren sich die Nachahmungen. Als erste Nachbildner werden Fröreisen und Frischlin aufgewiesen; sodann wird das Einteilungsprinzip nach der Art der Komödien bestimmt: philosophische, soziale, politische und literarische Komödien. So gewinnen manche bekannte Werke der neueren Literatur wie Goethes „Götter, Helden und Wieland" u. a., Platens „Verhängnisvolle Gabel" u. a., Vischers Faust III u. a., Hauptmanns „Versunkene Glocke", „Und Pippa tanzt" usw. eine richtigere Beleuchtung. Platen wird von Hille überschätzt, nach dem Vorgange Goedekes, der bekanntlich unter dem Pseudonym Karl Stahl sich nach dem Muster Platens in einer „aristophanischen" Komödie, König Kodrus, versucht hat. Der wesentlichste Mangel bei Platen besteht darin, daß der Aufwand von Mitteln in keinem Verhältnisse zu dem trivialen Gegenstande steht, daß er mit Kanonen nach Spatzen schießt. Auch sonst bedarf manches Urteil bei Hille der Einschränkung, besonders hinsichtlich bewußter oder unbewußter Nachahmung. Immerhin ist die Schrift ein wertvoller Beitrag. — Bei dieser Gelegenheit sei auf die ausgezeichnete kleine Arbeit von Adolf Müller in Kiel hingewiesen: „Das griechische Drama und seine Wirkungen bis zur Gegenwart" (in der „Sammlung Kösel", Kempten und München 1908, 1 M.); was hier auf knappen 164 Seiten (kl. 8) geboten wird, ist an Inhaltfülle geradezu bewundernswert und für die Schule vorzüglich verwendbar.

Im Mittelpunkte unserer gegenwärtigen Literaturströmung und Literaturforschung steht das neuerwachte Interesse für die Romantik. Man gibt ihre Schriften neu heraus, veranstaltet Auslesen aus diesen und wendet sich der Ausbeute ihrer Briefe zu. So legt uns in schöner Ausstattung O. E. Schmidt einen

Briefwechsel vor in dem Buche: „Fouqué, Apel, Miltitz“ (Mit zwölf Illustrationen und zwei Musikbeilagen. Leipzig 1908. Dürr. 219 S. geh. 5,40 M.). In der Einleitung stellt er der „weichlichen“, „tändelnd-philosophischen“ Frühromantik die spätere, „heroische“ (mit dem Freiheitskämpfer Fouqué) entgegen. Man darf aber dabei nicht vergessen, daß die Schlegel als Denker und Anreger, daß an dichterischer Kraft Novalis und Tieck einen Fouqué bei weitem überragen; an männlicher Gesinnung und Tatkraft und Charakter muten uns freilich jene Romantiker, die mit Wort oder Schwert ins Leben der Wirklichkeit eingriffen, mehr an als die Denker und Träumer. Was uns Schmidt von den Beziehungen der drei Männer berichtet, ist recht interessant, und manche der Briefe — besonders auch des geistvollen Apel — sind für die Zeitgeschichte bedeutungsvoll. Fouqués Tragik war es, daß er sich nicht weiter entwickelte, sondern, wie so viele schwächere Talente, sich unablässig wiederholte, mit seiner Ritterromantik und seinem Säbelgerassel und seiner Sagenmystik, und so sich selbst überlebte. So ging auch der Scharfenberger Freundeskreis sehr bald wieder auseinander. Miltitz erkannte sehr früh dasjenige, was ihn — den Nüchterneren — von dem Freunde trennte.

Die Einzelschriften über neuere, noch lebende Dichter sind Legion. Mir liegt zur Besprechung vor: Wilhelm Kosch, Martin Greif in seinen Werken (Leipzig 1907. Amelang. 174 S. 2,50 M.). Es ist ein Buch tief eindringender Forschung, ein Buch, das warme Liebe geschaffen hat. Und diese hat vielfach Treffliches gezeitigt, doch das freundliche Bild gar zu sehr in Licht getaucht. Mit Freuden habe ich selbst schon zu Anfang der 80er Jahre die zweite Auflage von Greifs „Gedichten“ begrüßt (in der „K. Ztg.“) und den Lyriker in dem Buche „Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyriker“ (1896, S. 152—156) gewürdigt, indem ich das Bedeutende anerkannte, aber auch seine Schwächen nicht verschwieg. Kosch wendet seinem geliebten Meister gegenüber zu wenig das Salz der Kritik an. Er geht zu weit, wenn er den Lyriker Greif so dicht an die Seite von Goethe und Mörike, ja in manchem noch über diesen stellt, wenn er seine Balladen mit den „schottischen“ zusammen nennt, wenn er die unreinen Reime und die Leidenschaftslosigkeit verteidigt, wenn er ferner die „objektive“ Naturlyrik auf Greif zurückführt und ihn zu einem Vorläufer des Impressionismus macht, wenn er den Dramatiker Greif an Shakespeare und Ludwig, im Unterschiede von dem „idealisierenden und reflektierenden Rhetoriker“ Schiller rücken will. Auch das Biographische zerrinnt zu sehr ins Unbestimmte. Sonst findet sich gerade in der Behandlung der Lyrik, im Anschlusse an Bayersdorfer, du Prel, Minor u. a. viel Feinsinniges und Schönes. Bei Greif — auch gerade nach persönlicher Bekanntschaft des liebenswerten Mannes — muß ich immer eines Wortes von E. M. Arndt gedenken, der sagt: „Einfalt, Gradheit, Ehrlichkeit — ich unterstreiche diese drei — das heißt Deutschheit, das ist gottlob bei dem schlichten, unverbildeten und unverdrehten Deutschen noch da“. Bei keinem Lyriker nach Uhland möchte dies Wort mehr zutreffen als bei Greif. Er ist schlicht, echt, innig; ein Stimmungsbild in ein paar knappen Zeilen zu entwerfen, darin ist er Meister; seine Naturbeseelung ist wahrhaft „elementar“, sein Volkston rührend und herzenswarm und wahr.

Eine hübsche Auswahl seiner Gedichte für die Jugend gab Julius Sahr heraus (Leipzig 1905. Amelang).

Über „Das moderne Drama" hat der Wiener Universitäts-Professor Robert F. Arnold ein vortreffliche Übersichten bietendes Buch geschrieben, das jedem Lehrer des Deutschen in Prima gute Dienste leisten kann (Straßburg 1907. Karl J. Trübner. 388 S. 6 M.). Aus Vorlesungen an den Universitäten von Innsbruck und Wien hervorgegangen, trägt es die Farbe frischen Lebens, scharfer Beobachtung und eines feinen historischen Sinnes. Der Riesenstoff, der nicht nur die deutsche, sondern auch die außerdeutsche Bühnendichtung seit 1880 umfaßt, baut sich auf der Grundlage eines in großen Zügen gezeichneten Bildes der kulturhistorischen Vorbedingungen auf. Eine Fülle der wertvollsten Tatsachen betreffs Dramatik, Bühnen- und Schauspielerwesen und Presse usw. ist schon in den ersten Kapiteln zusammengetragen; doch das Hauptinteresse erweckt jene auf Ibsen und Zola und Tolstoi zurückweisende Bewegung der Literaturrevolution der 80er Jahre, die mit sichtlicher Vorliebe geschildert und in ihre äußersten noch heute erkennbaren Verzweigungen verfolgt wird, mögen auch Symbolismus und Neuromantik und Heimatkunst neue Bestrebungen und neue Schlagwörter geschaffen haben. Mit kräftigen Worten wendet Arnold am Schlusse sich gegen den „Merkantilismus" unseres literarischen Betriebes, den er als die Brutstätte von Mittelmäßigkeit und Gesinnungslosigkeit bezeichnet, und erhofft den neuen Messias für die deutsche Bühne, der vielleicht schon unter uns weile, doch noch nicht zur Reife gelangt sei; jedenfalls will er das letzte Wort über die noch in rüstiger Kraft schaffenden Dramatiker nicht sprechen, deren Erdenwerk noch nicht abgeschlossen ist. Die Überschau nach Stoffen, die in den letzten Kapiteln vorherrscht, ist besonders fesselnd, die Literaturnachweise und die Personen- und Dramenregister sind in hohem Maße dankenswert.

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

Hilfsbücher für den deutschen Sprachunterricht.

Rehorn, Dr. Karl, Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Nach Klassenstufen geordnet. Siebente Auflage, neu bearbeitet von Dr. Hermann Werth. Frankfurt am Main und Berlin 1908. Moritz Diesterweg. VII u. 103 S. geb. 1 M.

Der für höhere Mädchenschulen bestimmte Lehrgang hat sich als brauchbares Schulbuch bewährt, hält aber vielfach an veralteten Anschauungen fest. Daß sich die neue Auflage besonders an Sütterlin, die deutsche Sprache der Gegenwart „orientiert" hätte, wie der Bearbeiter der neuen Auflage sagt, wird sich aus dem Buche schwerlich feststellen lassen.

Matthias, Prof. Dr. Th., Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. I. Teil: Vorstufe. Methodischer Lehrgang für den Deutschunterricht der Unterklassen. Leipzig 1908. Quelle und Meyer. VII u. 113 S. geh. 1,20 M.

Matthias' Lehrgang für den deutschen Unterricht ist eigentlich mehr Übungsbuch als Sprachlehre. Es verzichtet auf Tabellen und Regelwerk und läßt in

geistiger Verarbeitung eines im ganzen glücklich gewählten, jedoch nicht selten über die Fassungskraft der Unterstufe hinausgehenden Übungsstoffes das Verständnis für die Sprachformen erwachsen, die Gesetze sich erschließen und den Schülern zu geistigem Eigentum werden. Mechanisches Nachbeten der Fragen zu erwarten, welche dieser Verarbeitung vorgezeichnet sind, lag sicher der Absicht des Verfassers fern. Er wollte damit wohl nur den Weg und das Ziel andeuten. Des Lehrers und der Schüler Eigenart und der den mannigfachen Zufällen unterliegende Unterrichtsgang werden eine Abweichung nicht nur von der Reihenfolge der Fragen, sondern auch von ihrem Inhalt und ihrer Form oft genug erforderlich machen, auch abgesehen davon, daß viele Fragen kaum die Antwort auslösen würden, die der Verf. erwartet. Jedenfalls ist aber in diesem Fragenschatz ein nicht zu verachtendes Mittel gewiesen, wie der Bildungswert des deutschen Sprachunterrichts in anregender Geistesarbeit lebendig und fruchtbar werden kann. Der erste Teil des Handbuchs umfaßt die Lautlehre, die Wortlehre und die Satzlehre. Die Wortlehre wird aber auf die Bedeutungslehre und die Wortbildungslehre beschränkt; von der Beugungslehre bringt sie nur einiges über die Mittel der Beugung im allgemeinen. Was sonst im Mittelpunkt der Wortlehre zu stehen pflegt, die Lehre von den Wortarten und von der Beugung im besonderen, findet sich auf geeignete Stellen der Satzlehre zweckmäßig verteilt. Die Lehre von der Rechtschreibung ist in unmittelbare Verbindung mit der Lautlehre gebracht; angeschlossen ist Übungsstoff für lautrichtiges Sprechen.

Matthias, Theodor, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Zweiter, darstellender Teil. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. X und 257 S. geb. 2,40 M.

Die Aufgabe, die der Verfasser sich für den zweiten Teil seines Handbuches gestellt hatte, alle wesentlichen Erscheinungen der deutschen Sprache in einem geschichtlich begründeten, übersichtlichen Lehrgebäude zusammenzufassen und Bilder ihrer Entwicklung zu bieten, ist von ihm aufs beste gelöst, wenn die Ab sicht war, nicht sowohl ein Lehrbuch für die Schüler als ein Handbuch für den Lehrer zu veröffentlichen und diesem eine Hilfe zur Belebung und Vertiefung seines Unterrichts zu bieten. Dem Buche fehlt nirgendwo die klare Durchsichtigkeit, die für ein Schulbuch unentbehrlich ist; aber es setzt doch vielfach eine Auffassungskraft voraus, die man frühestens bei fähigen Schülern der oberen Klassen erwarten darf, und die Durchblicke in die geschichtliche Entwicklung einzelner sprachlichen Erscheinungen werden ebenso wie das meiste von dem, was in dem zweiten Teile der Wortbildung an sprachgeschichtlichen Belehrungen geboten wird, auf der mittleren Stufe kaum rechtes Verständnis und tiefergehende Teilnahme finden. Einiges, wie z. B. gleich das in der Lautlehre über Schall- und Drucksilben Gesagte, ist für die Schule mindestens entbehrlich. Mit alledem soll das Verdienstliche des Buches nicht beeinträchtigt werden; für den Lehrer ist es ein Hilfsbuch im besten Sinne des Wortes. Nicht unerwähnt soll bleiben, daß der Verfasser in der Satzlehre unter Wahrung seiner Selbständigkeit und ohne den bislang in Gebrauch gewesenen Fachausdrücken Gewalt anzutun, den von Sütterlin gewiesenen Wegen folgt.

Sütterlin, Dr. L. und Martin, Dr. K., Grundriß der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höherer Schulen. Leipzig. R. Voigtländers Verlag. VIII u. 81 S. kart. 1. M.

Wenn der in dieser Monatschrift wiederholt besprochene, von Sütterlin entworfene Aufbau der Satzlehre sich im Leben der Schule einbürgern sollte, so bedurfte es nach der mehr für den Lehrer als für Schulen eingerichteten deutschen Sprachlehre von Sütterlin und Waag einer für die Fähigkeiten jüngerer Schüler geeigneten Verarbeitung der Grundlagen Sütterlins. Der Aufgabe, ein Buch für die unteren Klassen höherer Schulen zu schaffen, hat sich Sütterlin in Verbindung mit einem praktischen Schulmann unterzogen, und unterstützt von anderen Schulmännern Badens haben beide ein treffliches Schulbuch zustande gebracht, welches allen, die den deutschen Sprachunterricht im Geiste Sütterlins in neue Bahnen umlenken möchten, gute Dienste leisten wird; sich mit dem Buche bekannt zu machen, wird namentlich jüngeren Lehrern auch dann zu empfehlen sein, wenn eigener Trieb oder die Verhältnisse ihnen nahelegen, im Unterricht der deutschen Satzlehre den bisher vorgezeichneten Weg weiter zu verfolgen. Auch der erste Teil, „Laute und Wörter", enthält viel Gutes, was in anderen Büchern dieser Art nicht zu finden ist. In der Satzlehre ist es den Verfassern im allgemeinen aufs beste gelungen, ihre Neuerungen in eine auch zehn- bis zwölfjährigen Schülern faßliche Form zu bringen. An Schwierigkeiten fehlt es aber nicht. Dahin gehört es, wenn in dem Satze „Er kann seinen Namen schreiben" die gesperrt gedruckten Worte als Attribut oder auch als Objekt angesehen werden können. Eine gewisse Verwirrung dürfte dadurch entstehen können, daß nur die näheren Bestimmungen des Zeitworts als Umstandsbestimmungen bezeichnet werden sollen, und man in der Verbindung „Der stets singende Knabe" das Wort stets nicht als Umstandsbestimmung bezeichnen darf, weil singend reines Adjektiv sei. Daß es sich um Prädikatsätze handelt, wenn ein Nebensatz ohne Verb neben ein Subjekt gestellt wird (Ein fürchterlich Gedräng [ist], wo er stund), wird jedenfalls auf der unteren Stufe nicht leicht verständlich zu machen sein. Und warum in dem Satze „Gretel merkte, was die Hexe im Sinne hatte" der Relativsatz ein Fragesatz sein soll, nicht auch, wie in dem Satze „Das Mädchen erzählte alles, was ihm begegnet war", ein Behauptungssatz, wird auch einem Tertianer zu fassen schwer sein.

Scheel, Willy, Neuhochdeutsche Sprachlehre. 1. Laut- und Wortbildungslehre für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Heidelberg 1908. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. VIII u. 89 S. kart. 1,80 M.

Credner, Dr. Karl, Grundriß der deutschen Grammatik nach ihrer geschichtlichen Entwicklung für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung. Leipzig 1908. Veit u. Comp. XII u. 228 S. geh. 3 M.

Th. Matthias hat in dem zweiten Teil seines Handbuchs ein geschichtlich gegründetes, übersichtliches Lehrgebäude aller wesentlichen Erscheinungen der deutschen Sprache nebst Bildern aus ihrer Entwicklung geboten und sieht es als Aufgabe der Mittelstufe an, die Erscheinungen des heimischen Sprachlebens klärend zusammenzufassen und geschichtlich verstehen zu lassen. Nun ist ja nicht zweifelhaft, daß nicht wenige Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache

ohne Einblick in ihre Entwicklung unverständlich bleiben, und es gibt schon in den mittleren Klassen Gelegenheit genug, Verständnis für solche Entwicklung anzubahnen. Aber mit ausreichendem Erfolge kann dies Verständnis doch erst dann erschlossen werden, wenn einige Bekanntschaft mit älteren Sprachniedersetzungen es ermöglicht, die Entwicklungsgesetze an zahlreichen, im Zusammenhang des Schriftwerks lebendig gewordenen Beispielen zu veranschaulichen. Dieser Absicht wollen die Neuhochdeutsche Sprachlehre von Scheel und der Grundriß der deutschen Grammatik von Credner dienen. Scheels Sprachlehre, deren erster Teil erschienen ist, gehört zu der von Dr. Max Niedermann herausgegebenen Sprachwissenschaftlichen Gymnasialbibliothek, welche eine den heutigen Verhältnissen entsprechende wissenschaftliche Gestaltung des grammatischen Unterrichts und die Erklärung der grammatischen Gesetze auf Grund der gesicherten Ergebnisse der historisch-vergleichenden Sprachforschung anstrebt. Scheel seinerseits will dem Lehrer das Material bieten, an welches dieser in den oberen Klassen, soweit dazu der deutsche Unterricht Gelegenheit bietet, seine Belehrungen anknüpfen kann. Der vorliegende erste Teil entspricht dieser Absicht vollkommen; er ist aber inhaltlich und in seiner Darstellung so gehalten, daß Primaner, welche Freude an ihrer Muttersprache haben, sich auch ohne Hilfe des Lehrers mit dem Buche beschäftigen können. Für eine neue Auflage möge das Augenmerk des Verf. auf den letzten Satz in Abs. 2, S. 9 (Neben dem anspruchsvollen Förderer usw.) und auf Abs. 2, S. 70 (Ebenso wie bei den subst. Ableitungssilben usw.) gerichtet werden. S. 7 hätte sich die Form „Akkusativ cum Infinitivo“ vermeiden lassen. Auf S. 41 wird gesagt, die Brechung beruhe auf einer falschen Voraussetzung. Würden in der nächsten Auflage § 23 u. 24 nicht besser mit § 1 vereinigt werden?

Credners Grundriß, ursprünglich als neue Auflage der von Geistbeck im Jahre 1882 herausgegebenen Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache geplant, ist durch Verwendung der neueren Ergebnisse deutscher Sprachforschung in durchgreifender Umarbeitung der Grundlage ein neues Buch geworden. Der Grundriß empfiehlt sich als zuverlässiger Wegweiser für Studierende, doch hat der Verf. zunächst die reiferen Schulen höherer Lehranstalten im Auge, denen das Buch nicht als Lernbuch unmittelbar für die Schule, sondern als Lern- und Lehrbuch im Selbstunterricht dienen soll. Es enthält aber auch reichen Stoff für freie Vorträge, und wo bei freierer Gestaltung der Lehrpläne der deutsche Unterricht in den oberen Klassen verstärkt ist, würde es zur Vertiefung in die Geschichte der Muttersprache recht wohl als Schulbuch dienen können. Eine dankenswerte Zugabe des Grundrisses bildet die Karte der deutschen Mundarten.

Dr. Karl Krauses Deutsche Grammatik für Ausländer neu bearbeitet von Dr. Karl Nerger. Sechste verbesserte Auflage. Breslau 1908. J. U. Kerns Verlag (Max Müller). VIII u. 276 S. 3,60 M.

Ein Handbuch für deutsche Lehrer ausländischer Schüler. Ein ausländischer Lehrer würde, zumal ein alphabetisches Sprach- und Wörterverzeichnis fehlt, auch wenn er die deutsche Sprache zur Genüge beherrschte, in dem umfangreichen, im Streben nach Vollständigkeit des Regelvorrats mancher Schulgrammatiker des vorigen Jahrhunderts ebenbürtigen Werke sich nur mit Mühe zurechtfinden. Das

Buch ist in erster Auflage 1867 erschienen; der neuen Auflage würde es als Empfehlung gedient haben, wenn die Fassung mancher Regeln mehr mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung der neueren Zeit in Einklang gebracht, manche veraltete Anschauungen beseitigt und manche Regel, die sich als Gedächtnisballast erweisen muß, ausgeschieden wäre, um das grammatische Gesetz durch unwillkürliche Aneignung im Geiste der Schüler von selbst sich bilden zu lassen.

Weyde, Johann, Neues deutsches Rechtschreibewörterbuch. Auf Grund der neuen, gemeindeutschen Rechtschreibung bearbeitet. 4. vermehrte Auflage. Leipzig, G. Freytag, Wien, F. Tempsky, 1908. 256 S. Geb. 1,50 M. = 2 K.

Das Buch, das sich in der Schreibung der Wörter an das auf Ersuchen der Buchdruckervereine von Duden verfaßte Wörterbuch mit einheitlicher Rechtschreibung anschließt, zeichnet sich vor allem durch seine Reichhaltigkeit aus. Diese wird man sich gern gefallen lassen, wo sie dazu dient, der Mundart zu Ehren zu verhelfen; aber in der Auswahl der Fremdwörter ist des Guten doch zu viel geschehen. So findet man Wörter wie goalkeeper und good average, ganze Redensarten wie cherchez la femme, habeant sibi (dies mit der Übersetzung: sie passen zueinander!), last not least, und gemischte Wendungen wie tabula rasa machen. Der Verfasser sagt zwar, er biete die Fremdwörter mit den Verdeutschungen, um dem Fremdwörterunwesen durch passenden Ersatz entgegenzuwirken; tatsächlich wird aber für zahlreiche Fremdwörter nicht das entsprechende deutsche Wort, sondern nur der höhere Gattungsbegriff angegeben oder sonst eine Erklärung geboten. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn es ein entsprechendes deutsches Wort nicht gibt; aber in diesem Falle hätte das durch irgend ein Zeichen angedeutet werden sollen. Gelegentlich ist die Verdeutschung durch ein Komma, die Erklärung durch den Doppelpunkt von dem Fremdwort getrennt; es wird sich empfehlen, dies in der nächsten Auflage zu verallgemeinern. Besser noch wird überall, wo es möglich ist, ein gut deutsches Wort eingesetzt.

Kankeleit, A., Grammatikblätter für die Hand der Schüler. 15. Aufl. 0,15 M. — Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 29. Aufl. 0,15 M. — Lehrerheft zu den Orthographie- und Grammatikblättern mit 175 Diktaten. 5. Aufl. 0,50 M. Gumbinnen 1908. C. Sterzels Buchhandlung (Gebr. Reimer).

Die drei Hefte bilden zusammen ein brauchbares Hilfsbüchlein für den deutschen Sprachunterricht der Volksschule, lassen sich aber wohl auch in den Vorschulen höherer Lehranstalten verwenden. Die Grammatikblätter beschränken sich auf das unbedingt Notwendige und bieten zu dessen Einübung reichlichen Stoff. Die Orthographieblätter folgen den erprobten Grundsätzen, daß das Auge die richtige Auffassung des Wortbildes unterstütze, daß die Unterweisung sich an zweckmäßig geordnete Wörtergruppen anschließe, daß kein Tag ohne Übung vergehe, daß das Üben aber sorgfältig vorbereitet werde. Das Lehrerheft enthält außer methodischen Winken einen umfassenden Diktatstoff, der mit gutem Grunde Zusammenhängendes ausschließt, dafür aber der Volksweisheit des Sprichworts breiten Raum vergönnt.

Scheffler, Karl, Die Schule. Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. 90 S. 0,60 M. Berlin 1909. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold).

Für den, der die Zeit vor der Arbeit des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins erlebt hat, ist es lehrreich, zu beobachten, wie viele Fremdwörter aus dem Schulleben verschwunden sind, die früher als festgewurzelt hätten gelten können, nicht minder lehrreich, festzustellen, daß gerade im Schulleben noch sehr viel zu tun bleibt. Es lohnt sich, Schefflers Verdeutschungsbuch von Anfang bis zu Ende durchzulesen, um sich zu vergewissern, wie viele Fachwörter der verschiedensten Unterrichtszweige sich durch gut deutsche ersetzen lassen. Besonders aufmerksam gemacht werden möge auf die zahlreichen trefflichen Verdeutschungen der Fachausdrücke im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

Linde, Friedrich, Onomatik. Sprachliche Untersuchungen über Wortbildung und Wortbedeutung, angeschlossen an Wortfamilien. Ein Hilfsbuch zur Belebung und Vertiefung des deutschen Sprachunterrichts. Langensalza 1908. Hermann Beyer u. Söhne. 144 S. 2 M.

Die Wortkunde — das Fremdwort „Onomatik", das Mayer dafür in seinem 1842 erschienenen Sprachbuch geprägt hat, hätte Linde nicht wieder aufleben lassen sollen — die Wortkunde hat ihre Stelle ebensowohl im Unterricht der Volksschule wie in dem der höheren Lehranstalten, und seitdem Rudolf Hildebrand gezeigt hatte, wie sich die Ergebnisse der Sprachwissenschaft dafür verwerten lassen, gedankenlosem Wortgebrauch zu steuern und in den Schülern lebhaftere Teilnahme am deutschen Unterricht zu wecken, hat es an Versuchen nicht gefehlt, den Lehrern für ihre und ihrer Schüler Förderung geeignete Hilfsmittel darzubieten. Von älteren Werken dieser Art hat das unter dem Titel „Familien deutscher Wurzelwörter" von H. Damm (Berlin 1883) verfaßte Hilfsbuch, trotz seiner Brauchbarkeit nur eine Auflage erlebt. Neuerdings hat Gustav Rudolph in seiner „Wortkunde im Anschluß an den Sachunterricht" (1. Aufl. 1898, 2. Aufl. 1906) recht gute „Materialien zu einer elementaren Onomatik und Phraseologie" geboten. Wertvoll für die Weiterbildung junger Lehrer ist die „Deutsche Wortkunde" von Edwin Wilke (1. Aufl. 1893, 3. Aufl. 1905), die auch für den deutschen Unterricht an höheren Schulen Beachtung verdient. Linde hat in seiner „Onomatik" aus den Wörterbüchern von Kluge, Heyne und Paul den Stoff gesammelt, an dessen Hand die Volksschüler mit der Herleitung deutscher Wörter aus älteren Sprachniedersetzungen bekannt gemacht werden sollen und der eigentlichen Bedeutung abgeleitete und übertragene Bedeutungen und überdies Wörter ähnlicher Bedeutung zugefügt. Daß das Buch sich für seinen Zweck verwerten läßt, soll nicht geleugnet werden; aber gründlichere Belehrung ist jedenfalls aus Wilkes Wortkunde zu holen, und an den Früchten ihrer Studien werden verständige Lehrer ihre Schüler, soweit es sich um die Herleitung aus dem Alt- und dem Mittelhochdeutschen handelt, in den Volksschulen wie in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen nur sparsam teilnehmen lassen. Hier gelten die Grundsätze, die Michel und Stephan in ihrem Methodischen Handbuch zu Sprachübungen (4. Aufl. 1908) vertreten. Sie sehen in der Etymologie die Würze

des Sprachunterrichts auch der Volksschüler; aber sie finden keinen Nutzen in Etymologieen, die sich der Schüler nicht erarbeiten kann. Sie haben den Stoff nach etymologischen Gesichtspunkten geordnet, scheiden aber überall zwischen Wörtern, deren Abstammung die Schüler selbst auffinden können, und solchen, deren Etymon ihnen nicht zugänglich ist. Die Behandlung, die Linde den Wörtern zuteil werden läßt, geht über den Rahmen derunteren und der mittleren Stufe höherer Lehranstalten ebenso sehr hinaus wie über den der Volksschule; der Lehrer aber wird es vorziehen, zu seiner eignen Fortbildung an den Quellen selbst zu schöpfen.

Stöckel, D., Hermann, Deutsche Sprachlehre auf geschichtlicher Grundlage zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, wie zum Selbstunterricht. Bamberg 1908. C. C. Buchners Verlag. XV u. 252 S. 8°. geh. 3,60 M., geb. 4 M.

Stöckel will im Knaben- und im Mädchenunterricht höherer Lehranstalten und Lehrerbildungsanstalten eine gründlichere, das Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsche umfassende Kenntnis vom Wesen unserer Muttersprache anbahnen. Damit geht Stöckel noch über das Ziel, das unter andern auch Credner, Th. Matthias und Scheel sich gesteckt haben, weit hinaus, indem er den Schülern und Schülerinnen nicht viel weniger zumutet, als etwa der Studierende der Hochschule an allgemeinem Wissen von der Geschichte sowie von der Laut- und der Wortlehre seiner Muttersprache benötigt. Dafür bieten wenigstens die höheren Lehranstalten keinen Raum, und es ist auch kaum abzusehen, daß sie jemals auf einen Unterrichtsbetrieb eingerichtet werden könnten, der Einführung in das Alt- und das Mittelhochdeutsche ohne die Unterstützung einer genügenden Kenntnis der Literaturdenkmäler verlangte. Soll aber diese Unterstützung nebenhergehen, dann würde zunächst den auf Vermehrung der Stundenzahl abzielenden Wünschen des Vereins für Schulreform entsprochen werden müssen, und bis das geschieht, werden voraussichtlich noch viele Federn in Bewegung gesetzt und viele Worte dafür und dawider geredet werden. So wie die Dinge jetzt liegen, sind es nur einzelne Abschnitte, die sich im Unterricht an höheren Schulen verwerten lassen, unter anderem das, was unter den Überschriften „Allgemeines" und „Geschichtliches" zusammengefaßt ist, einiges aus der Wortbildungslehre, besonders die Anhänge „Bildung der Eigennamen" und „Wortbedeutung". An sich ist Stöckels Sprachlehre ein vortreffliches Buch. Doch haftet die Lehre vom Satze mehr als nötig am Überlieferten; auch würde gerade hier Berücksichtigung des geschichtlichen Entwicklungsganges erwünscht gewesen sein.

Coblenz. Jos. Buschmann.

---

b) Einzelbesprechungen:

Das gesamte Bildungswesen (mit Ausschluß der Hochschulen) **im preußischen Landtag.** Vollständiger stenographischer Bericht über die Verhandlungen der IV. Session 1907/1908. Hrsgb. von H. Sierks. I. Jahrgang 1908. Wichtig für alle Volksschulen, Fortbildungsschulen, Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen,

höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, Kunstgewerbe-, Maschinenbau-, Baugewerbeschulen, Landwirtschaftliche Schulen usw. Kiel und Leipzig o. J. Lipsius & Tischer. 639 S. gr. 8°. geh. 7,50 M.

Für wen in erster Linie dieses Buch bestimmt ist, sagt uns das Titelblatt. Aber für noch weitere Kreise ist es von Wert, da es in handlicher Form Einblick gewährt in die Verhandlungen des preußischen Landtags, soweit diese sich mit höheren Schulen, Volksschulen und Fachschulen beschäftigt haben in der Session 1907/1908. Ein solches Buch fehlte bisher und es ist tatsächlich ein Bedürfnis; denn die offiziellen stenographischen Berichte sind zu wenig handlich und zu wenig übersichtlich für solche Orientierung. Diese verschafft uns das vorliegende Buch, besonders auch dadurch, daß ein ausführliches Sachregister ihm beigegeben ist, das durch ein Verzeichnis der Redner noch erfreulich ergänzt wird. — Es ist zu wünschen, daß es reichen Anklang findet; zu wünschen aber auch, daß es noch vervollkommnet wird. Vor allem vermißt man die Angaben der Sitzungsnummern und der Sitzungsdaten. Und diese sind doch nötig, wenn man zitieren und den Leser instandsetzen will, auch im Originalbericht der Verhandlungen wiederzufinden, was man angeführt hat. Es könnten mit leichter Mühe am Rande Sitzungsnummer und Datum angeführt werden. Dann sähe man zugleich, wie viel Zeit die Abgeordneten auf die einzelnen Gegenstände verwandt — in manchen Fällen kann man auch sagen verschwendet — haben ohne Rücksicht auf Sparsamkeit, die nicht nur für Verausgabung von Geld, sondern auch von Zeit angebracht wäre. Es erscheint ja auch wünschenswert, die Qualität der Reden mehr im Auge zu behalten als die Quantität und die einfache Forderung des Mitleids erheischt es, leeres Stroh nicht mutwilligerweise zu dreschen. — Daß die Hochschulen ausgeschlossen sind, ist zu bedauern. Würden nicht in einem zweitem Bande die Universitäten, die technischen Hochschulen, Kunst und Wissenschaft gebracht werden können? Dann bekäme man auch einen Gesamteindruck von dem umfassenden Geschäftskreise des arg belasteten Kultusministeriums.

Die Mittelschul-Enquete im K. K. Ministerium für Kultus und Unterricht. Wien 21.—25. Januar 1908. Stenographisches Protokoll, Referate und Korreferate. Statistik der mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehenen Gymnasien und Realschulen in betreff ihres Umfanges, ihrer Erhalter und in betreff der Unterrichtssprache im Schuljahre 1907/08. Herausgegeben im Auftrage des Ministeriums für Kultus und Unterricht. Wien 1908. Alfred Hölder. XIV u. 766 S. gr. 8°. 15,50 M., geb. 18 M.

Bereits im VII. Jahrgang dieser Monatschrift S. 484 ist die österreichische Mittelschulenquete vom Januar 1908 und ihre nächsten Folgen für Österreich von Direktor Dr. Thumser mit Hinweis auf vorstehendes Werk behandelt. Eine eigentliche Besprechung sind wir dem Gesamtinhalt, auch in Hinblick auf seine allgemeine Bedeutung, noch schuldig. Das umfangreiche Druckwerk enthält auf 35 Bogen, die etwa drei Viertel des Bandes einnehmen, die Protokolle mit der Wiedergabe der von 57 Rednern gehaltenen 115 Reden. Daran schließen sich die Referate und Korreferate, im ganzen fünfzehn, die über die vom Ministerium aufgestellten 7 Fragen vor der Enquete verfaßt wurden. Die 7 Fragen betreffen folgende Punkte: 1. Be-

dürftigkeit einer Verbesserung der Mittelschulen. 2. Ist ein neuer Mittelschultypus nötig? Vom Übergang der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien. 3. Beibehaltung der Zweistufigkeit im Unterricht einzelner Disziplinen oder nicht? 4. Die Maturitätsprüfung. 5. Der bedenkliche Zugang zu den Mittelschulen. Revision des Berechtigungswesens. 6. Übergang von der Volksschule zur Mittelschule, von der Mittelschule zur Universität. Das bestehende Prüfungs- und Klassifikationsverfahren; die Disziplinarvorschriften. 7. Die körperlichen Übungen. —

Ein Vergleich mit den beiden preußischen Schulkonferenzen vom Jahre 1890 und 1900 ergibt, daß die Zusammensetzung der österreichischen Enquete eine umfassendere und freiere war. Die preußische Schulkonferenz von 1890 trug einen im wesentlichen schulmännischen Charakter; Schulmänner führten überwiegend das Wort. Die Konferenz von 1900 war mehr durch die akademischen Vertreter beeinflußt. Die österreichische Enquetekommission hatte Mitglieder aus sehr mannigfachen Berufskreisen; Banken, Handel und Gewerbe waren vertreten, auch Damen nahmen daran teil; Mitglieder der Bürger- und Volksschule waren zugegen. Damit war der Kreis der Gedanken uud Erörterungen viel weiter gezogen. Die öffentliche Meinung in ihren vielseitigen Ausstrahlungen kam mehr zur Geltung. Der ganze Ton war infolgedessen auch ein freimütigerer, war kritischer, unmittelbarer und unbefangener; von irgend einer Vorbereitung in der Art einer „Generalprobe" war nichts zu bemerken. Dagegen sind feste und greifbare Ergebnisse, wie bei der letzten preußischen Konferenz in der Gleichberechtigungsfrage, nicht herausgekommen. Es ist also interessant, Vergleiche anzustellen. Besonders kann man den Seminaren an unseren höheren Schulen raten, sich mit solchen Vergleichen eingehend zu beschäftigen. Diese werden um so ergebnisreicher sein, als hier eine Fundgrube für jeden Pädagogen vorliegt auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts, der körperlichen und geistigen Ausbildung und der gesamten Schuldisziplin. Es findet sich manch wahres, auch manch halbwahres Wort und manche anregenden Aussprüche über einseitige humanistische Bildung des Gymnasiasten, über die ungerechte Geringschätzung des Realschülers, über den Verkehr zwischen Schule und Haus und — auch das ist nicht unerfreulich — über die allzu übertriebene Betonung der körperlichen Ausbildung und über die durch Klassenüberfüllung herbeigeführte Verhinderung jeder gesunden Individualisierung. Auch darüber hinaus bietet der überreiche Inhalt noch so viele Einblicke in die Gesamttätigkeit des österreichischen Schulwesens, daß wir den Schulen nur empfehlen können, dieses anregende Werk gründlich auszunützen.

Eisler, Rudolf, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Historisch-quellenmäßig bearbeitet. Dritte, völlig neubearbeitete Auflage. Berlin 1909. Mittler und Sohn. Lieferung 1. VIII u. 208 S. 2,50 M.

Das Eislersche Wörterbuch ist in dieser Monatschrift Jahrgang I, S. 580/81 als ein auch der Schule willkommenes Werk begrüßt, weil es dazu beitragen kann, der Schule das für philosophische Propädeutik schon verloren gegebene Terrain wiederzugewinnen. Es liegt nun die erste Lieferung einer neuen Auflage vor, die völlig neu bearbeitet ist und eine erhebliche Erweiterung der Schlagworte, Artikel, Zitate Verweisungen und Literaturnachweise erfahren hat. Die Anordnung des Stoffes

ist außerdem einheitlicher und übersichtlicher gestaltet und es sind namentlich die neueren Systeme sorgfältig berücksichtigt und die Grenzwissenschaften — Biologie, Physik, Soziologie usw. — mehr als sonst bedacht. Wir begnügen uns zunächst mit diesem kurzen Hinweis, um auf das Werk nach vollständigem Erscheinen zurückzukommen.

Die Ausgabe der neuen Auflage erfolgt in 14 Lieferungen von etwa je 10 Bogen Umfang zu je 2,50 M., oder in 3 Bänden zum Gesamtpreis von geheftet 35 M., in Halbfranz gebunden 40 M. Die Lieferungen erscheinen in etwa vierzehntägigen Zwischenräumen, so daß das Werk voraussichtlich im Oktober 1909, zugleich mit der Bandausgabe, abgeschlossen vorliegen wird.

Berlin. A. Matthias.

Schmid, B., Philosophisches Lesebuch zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbststudium. Leipzig 1906. B. G. Teubner. 166 S. 8^0. 2,60 M.

Der Gedanke, der den Verfasser bei dieser Schrift leitete, ist unzweifelhaft richtig: das philosophische Interesse ist eben im Steigen begriffen, und es ist wünschenswert, daß es auch bereits in den oberen Klassen der höheren Schulen genährt wird. Diesem Zweck soll die hier gebotene Auswahl aus philosophischen Aufsätzen alter und neuer Zeit dienen. Der Verfasser hat den Stoff vielseitig gewählt, und auch so, daß ein gewisser Zusammenhang erkennbar ist. Im ganzen ist ihm sein Plan gut gelungen, wenn sich auch nicht leugnen läßt, daß manches für die Schule zu schwer ist. Die dem Abschnitt „die Seele" von Haeckel beigefügte Kritik hätte noch schärfer sein müssen, und was den „Vitalismus" anbelangt, so hätte denn doch neben Verworn auch einem Vitalisten das Wort erteilt werden sollen; denn der kurze Abschnitt aus Verworn beweist wirklich gar nichts und kann junge Leser nur irreführen. Hier hätte Reinke oder Driesch zum Wort kommen müssen. So empfindet man auch sonst eine gewisse Einseitigkeit, die den Schüler in einen Gedankenkreis einzuführen strebt, den jedenfalls sehr viele Lehrer nicht billigen werden: das Buch muß daher mit Auswahl und Kritik benutzt werden. Der Verfasser sollte sich entschließen in einer Neuausgabe auch andere Ansichten zum Wort kommen zu lassen.

Godesberg. E. Dennert.

Rein, W., Grundriß der Ethik. 2. Auflage. Osterwieck 1906. A. W. Zickfeldt. X u. 336 S. 3,20 M.

Die beiden Grundfragen der wissenschaftlichen Ethik sind folgende. Erstens: Woher stammen unsere sittlichen Begriffe und Anschauungen? Zweitens: Woher stammt das Bewußtsein, uns ihnen entsprechend verhalten zu müssen, d. i. das Pflichtbewußtsein?

Was die erste Frage betrifft, so steht Rein auf dem Standpunkt, daß das Sittengesetz „in der Gemeinschaft geworden" ist, die Bedingungen eines gedeihlichen Gemeinschaftslebens darstellt. Der oft aus dieser Auffassung gezogenen Konsequenz, daß mit den wechselnden Bedingungen des Gesamtwohles dann auch die sittlichen Anschauungen wechseln müßten, also auf dem Gebiet der Sittlichkeit nur von relativen, nicht von absoluten Normen die Rede sein könne, sucht Rein dadurch zu ent-

gehen, daß er aus der Gesamtheit der ethischen Urteile die „unveränderlichen ethischen Elementar- oder Stammurteile" ausscheidet. Sie finden ihren Ausdruck in den „sittlichen Ideen", wie Rein im Anschluß an Herbart sie nennt, der Rechtsidee, der Idee des Wohlwollens, des sittlichen Fortschritts und der inneren Freiheit. Diese „Ideen sind die konzentrierten Niederschläge . . . . einer Arbeit, an der Tausende von Geschlechtern sich abgemüht haben und noch weiter abmühen werden". (S. 303.)

Mit seiner Ansicht, daß unter unseren sittlichen Anschauungen eine Reihe unveränderlicher Elemente sind, hat Rein gewiß recht. Aber mit seiner Grundüberzeugung von dem Ursprung des Sittengesetzes dürfte sie schwerlich in Einklang zu bringen sein, vielmehr führt diese in ihren Konsequenzen rettungslos zum ethischen Relativismus. In der Tat weiß auch Rein für die Existenz seiner „Stammurteile" keine rechte Erklärung. Er meint, durch den Erbgang seien im Menschen Funktionen angelegt, die er nicht zu ändern vermag. „Dazu gehört das Fällen von Wert-Urteilen, und zwar von solchen, die sich gleichbleiben im Wandel der Zeiten. Das ist etwas Wunderbares." Meiner Meinung nach ist es nicht nötig, sich in dieser Hinsicht auf das Wunder zu berufen. Aus dem Wesen der Vernunft ergeben sich a priori gewisse Bedingungen der geistigen Gemeinschaft, nämlich Wahrhaftigkeit für die theoretische, Zuverlässigkeit für die praktische Vernunftgemeinschaft. Daraus entspringen dann sittliche „Stammurteile", die ich allerdings anders formulieren würde als Rein (vgl. meine „Kritik des sittlichen Bewußtseins" S. 126 ff. und meine „Ethik Kants" S. 33 ff.).

Die zweite der oben genannten Grundfragen der Ethik sucht Rein, wiederum in Anlehnung an Herbart, dadurch zu lösen, daß er das Gute mit dem Schönen in Parallele stellt. Der Böse verletzt sozusagen das ästhetische Gefühl, der Gute befriedigt es. Man braucht das Wahrheitsmoment, welches darin liegt, nicht zu verkennen, aber der Wucht des Problems vermag diese Auffassung, wie schon gegen Herbart öfters geltend gemacht worden ist, keineswegs gerecht zu werden. Man braucht nur an die oft zur Verzweiflung treibenden Gewissensbisse zu denken, um sich davon zu überzeugen.

Den größten Teil des Buches nimmt die angewandte Ethik ein, die „Darstellung der sittlichen Ideen" (S. 100—336). Hier bespricht Rein mit Wärme und Einsicht auch eine Reihe von aktuellen Fragen, die Behandlung jugendlicher Verbrecher, christlichen und Staatssozialismus, die Organisation des Schulwesens, die Frauenfrage usw.

Die Darstellung ist überall klar und gefällig und durch manche interessanten Zitate belebt.

Religionsphilosophie in Einzeldarstellungen, herausgegeben von O. Flügel. Langensalza 1905/6. Hermann Beyer und Söhne. Heft I: Kants Religionsphilosophie, von Ch. A. Thilo. 65 S. 1,20 M. — Heft II: Fr. H. Jacobis Religionsphilosophie, von Thilo. 54 S. 1,20 M. — Heft III: Die Religionsphilosophie der Schule Herbarts, Drobisch und Hartenstein, von O. Flügel. 88 S. 1,50 M. — Heft IV: Die Religionsphilosophie des absoluten Idealismus. Fichte, Schelling, Hegel und Schopenhauer, von Thilo. 72 S. 1,20 M. Heft V: Schleiermachers Religionsphilo-

sophie, von Thilo. 128 S. 2 M. — Heft VI: Die Religionsphilosophie des Descartes und Malebranche, von Thilo. 76 S. 1,25 M. — Heft VII: Spinozas Religionsphilosophie, von Thilo. 80 S. 1,25 M. — Heft VIII: Leibniz' Religionsphilosophie, von Thilo. 36 S. 0,70 M.

Über Zweck und Anlage des Unternehmens gibt das Schlußwort zum VIII. Heft Aufschluß.

Danach hat die Religionsphilosophie die Aufgabe, den Glauben an Gott, Freiheit und Unsterblichkeit vor der Vernunft zu rechtfertigen. Für die Leugner jeder Offenbarung ist die Religionsphilosophie noch ungleich wichtiger als für die Offenbarungsgläubigen, da sich religiöse Überzeugungen bei jenen natürlich nur auf Vernunftgründe stützen können. „Vielleicht hängt damit das Interesse zusammen, das unsere so skeptische Zeit an der Religionsphilosophie nimmt."

Was die Anlage betrifft, so heißt es: „Der Kreis der religionsphilosophischen Gedanken ist in der vorliegenden Sammlung zweimal durchlaufen, einmal ausgehend von Kant und dann ausgehend von Descartes." Näheren Aufschluß über diese Bemerkung liefert Heft VI, S. 1: „In einem ähnlichen Verhältnis wie Kant zu Fichte und Herbart steht Descartes zu Spinoza und Leibniz. Wie Kants halber Idealismus und halber Realismus in den ganzen Idealismus Fichtes und den ganzen Realismus Herbarts übergehen mußte, so trägt die Philosophie des Descartes die Keime sowohl zum Monismus Spinozas wie zum Pluralismus von Leibniz in sich. Es ist beidemal dieselbe Gedankenbewegung, das zweitemal nur weiter und tiefer." Demnach würden innerhalb der Sammlung enger zusammengehören einerseits die Hefte, welche Kant, Jacobi, die Schule Herbarts und den „absoluten Idealismus", andererseits die, welche Descartes-Malebranche, Spinoza und Leibniz behandeln. Eine Zwitterstellung würde Schleiermacher einnehmen, welcher zeitlich zur zweiten, sachlich, da er „den Spinozismus in die Theologie eingeführt ... hat", mehr zur zweiten Gruppe gerechnet werden mußte. Weshalb bei diesem Plan nicht mit Descartes begonnen ist, bleibt unklar. Auch weshalb die Scholastik und die antike Philosophie unberücksichtigt geblieben sind, wird nicht gesagt.

Nach der Versicherung des Verfassers des Schlußwortes ist in der Sammlung „nicht allein eine historisch-kritische Darstellung der Religionsphilosophie der Neuzeit enthalten, sondern auch eine positive Religionsphilosophie selbst". „Alle einzelnen Punkte einer solchen sind, wenngleich nicht zusammenhängend, sondern an verschiedenen Orten, zur Sprache gekommen; und wiederum ist jeder einzelne Punkt nach allen Seiten hin erörtert, nicht allein, was darüber bisher von den erleuchtetsten Religionsphilosophen gedacht ist, sondern auch, was überhaupt darüber zu denken möglich ist." Der Verfasser ist nämlich überzeugt, daß auf diesem Gebiet „schwerlich andere Gedanken oder auch nur andere Gedankenverbindungen" zu erwarten sind als die, „die bereits so vielfach erwogen und dargelegt sind".

Die Verfasser der Hefte stehen für ihre Person auf dem Standpunkt Herbarts. Besonders deutlich tritt dies in dem von O. Flügel selbst bearbeiteten Heft III („Die Schule Herbarts") hervor, in welchem auch eine kurze Einleitung in die Religionsphilosophie gegeben wird. Bei Kant sei, wie Flügel richtig bemerkt, die Beantwortung der großen religiösen Fragen das eigentliche Ziel des Philosophierens

gewesen. Herbarts Ziel war nach Flügel noch höher. „Was Kant als Ziel vorschwebte, war nach Herbart nur Mittel", nämlich Mittel zur sittlichen Erziehung. Diese Auffassung sei auch in der Schule Herbarts stets herrschend geblieben. Er schildert dann weiter, welchen Gang eine im Sinne Herbarts betriebene Religionsphilosophie zu nehmen habe. Daß Herbarts Philosophie für die Lösung aller einschlägigen Probleme die beste Grundlage biete, ist für Flügel nicht zweifelhaft. Für die Verteidigung der Existenz Gottes „bietet unsere Philosophie den günstigsten Standpunkt". Auch ist „die persönliche Unsterblichkeit nach unseren Prinzipien ungleich wahrscheinlicher als das Gegenteil". Ebenso dürfte bei der Lehre vom Bösen „allein das System Herbarts den Anforderungen von seiten des Christentums entsprechen".

Auf den Inhalt der einzelnen Hefte, welche, von dem dritten abgesehen, sämtlich von Thilo bearbeitet worden sind, kann hier natürlich nicht näher eingegangen werden. Nur mit der Darstellung der Kantischen Religionsphilosophie möchte ich eine Ausnahme machen, da dieselbe meinem Interesse und Verständnis am nächsten liegt. Hier habe ich nun allerdings erhebliche Bedenken. Das ablehnende Urteil, zu welchem Thilo gelangt, gründet sich nämlich auf eine meiner Ansicht nach durchaus irrtümliche Auffassung der Erkenntnistheorie Kants einerseits, der Prinzipien seiner Ethik andererseits. So sagt Thilo z. B. a. a. O. S. 18: „Wäre diese Ansicht richtig, daß die Empfindungen gänzlich unverbunden gegeben würden, und daß das menschliche Gemüt zunächst nur die beiden allgemeinen und unbestimmten Formen des Raumes und der Zeit zu ihrer Aufnahme offen hielte, so würde man nicht begreifen können, wie und wodurch dann die Empfindungen zu den individuellen Formen gelangten, in denen sie gegeben werden. Wir sind doch nicht die freien Schöpfer der individuellen Gruppierung der verschiedenen Merkmale, noch der individuellen räumlichen Gestaltung, noch der bestimmten Zeitfolge und Zeitdauer der Dinge, sondern sind im Auffassen der Gegenstände an diese ihre individuellen Formen vollständig gebunden; solange wir nämlich wirklich anschauen und nicht etwa phantasieren." Und S. 20 heißt es: „Wenn wir eine Nachtigall hören, so sollen wir nur die Töne selbst hören, der Rhythmus derselben soll aus unserem Gemüt stammen? Wer mag's glauben?" Meines Wissens hat Kant nie und nirgends etwas Derartiges behauptet, und deshalb sind die weitgehenden Folgerungen, welche Thilo aus dieser vermeintlichen Lehre Kants zieht, völlig nichtig? Die Frage der „Lokalisation" der Eindrücke in Raum und Zeit, um das Problem kurz anzudeuten, bietet von Kants Standpunkt nicht mehr und nicht weniger Schwierigkeiten als von jedem anderen, denn daß die räumlichen Bilder der Gegenstände und ihre Lage, wenn die Außenwelt genau unseren Vorstellungen entspräche, nicht unmittelbar in unser Bewußtsein eintreten können, ist selbstverständlich. Kant hat sich über die Frage der Lokalisation meines Wissens nirgends ausgelassen, aber von seinem Standpunkt aus würde man etwa sagen, daß die Empfindungen, welche uns gegeben werden, zugleich etwas an sich tragen, was uns veranlaßt, sie so oder so zu lokalisieren, oder, mit anderen Worten, daß zwischen den Empfindungen Beziehungen stattfinden, welche an sich nicht räumlich und zeitlich sind, aber von uns ins Räumliche und Zeitliche übersetzt werden.

Wie das geschilderte Mißverständnis verhängnisvoll geworden ist für die Auf-

fassung der transzendentalen Dialektik mit ihrer Kritik der Beweise für das Dasein Gottes, so andere für die Lehre Kants von den Postulaten der praktischen Vernunft. So meint Thilo z. B.: „Der erste Fehler liegt in dem zugrundeliegenden Hauptgesetze, daß aus der Gültigkeit seines Sittengesetzes auch die Möglichkeit seiner Ausführung, oder kurz, daß aus dem Sollen auch das Können folge." Daß „aus der Gültigkeit der sittlichen Ideen die Möglichkeit ihrer Realisierung folge", wie Thilo sich im Anschluß an den zitierten Satz ausdrückt, ist aber durchaus nicht das, worauf die Kantische Lehre hinausläuft. Ich weise nur hin auf die bekannte Stelle aus der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: „Ein jedes Wesen, das nicht anders als unter der Idee der Freiheit handeln kann, ist ebendarum in praktischer Hinsicht frei, d. i. es gelten für dasselbe alle Gesetze, die mit der Freiheit unzertrennlich verbunden sind, ebenso als ob sein Wille, auch an sich selbst und in der theoretischen Philosophie für frei erklärt würde." Was Kant beweisen will, ist dementsprechend nichts anders als daß jedes vernünftige Wesen notwendig unter der Idee der Freiheit handle: „Nun behaupte ich, daß wir jedem vernünftigen Wesen, das einen Willen hat, notwendig auch die Idee der Freiheit leihen müssen, unter der es allein handle." Wie sich dieser Grundgedanke zu den „Postulaten" verhält, welche gar keine Beweise sein wollen, ist hier nicht möglich auseinanderzusetzen.

Selbstverständlich soll mit den Bedenken, welche gegen Thilos Darstellung der Religionsphilosophie Kants erhoben sind, keinerlei Vorurteil gegen die übrigen Hefte erweckt werden. Daß die Verfasser von Herbarts Standpunkt ausgehen, daraus ist ihnen natürlich kein Vorwurf zu machen, von einer mit wissenschaftlichen Untersuchungen unverträglichen Tendenz sind die Hefte, soviel ich sehe, völlig frei. Die Sprache ist bei Flügel sowohl wie bei Thilo klar, und beide Verfasser sind mit den in Betracht kommenden Fragen offenbar von lange her vertraut. Die Ausstattung der Hefte ist vortrefflich.

Münster i. W. Wilhelm Koppelmann.

Goldene Klassiker-Bibliothek. Jean Pauls Werke. Auf Grund der Hempelschen Ausgabe neu herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Karl Freye. I. Lebensbild. Reise des Rektors Fälbel. Schulmeisterlein Wuz. XXXIII u. 77 S. II. Siebenkäs. 446 S. III. Titan. 739 S. IV. Flegeljahre. 437 S. V. Schmelzles Reise nach Flätz. Dr. Katzenbergers Badereise. 194 S. VI. Leben Fibels. 253 S. 6 Teile in 3 Leinenbänden 6 M. In 3 Halbfranzbänden 9 M. Prachtausgabe in 3 Goldleinenbänden 9 M. Prachtausgabe in 3 Luxus-Halbfranzbänden 12 M.

Hölderlins Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. M. Joachimi-Dege. I. Lebensbild. Gedichte. LXXXIII u. 308 S. II. Hyperion. 226 S. III. Empedokles. 115 S. IV. Die Trauerspiele des Sophokles. Theoretische Schriften. 193 S. 4 Teile in 1 Leinenband 2,50 M. In 1 Halbfranzband 3,50 M. Prachtausgabe in 1 Goldleinenband 3,50 M. Prachtausgabe in 1 Luxus-Halbfranzband 4,50 M.

Novalis' Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Hermann Friedemann. I. Lebensbild. Gedichte. XLV u. 137 S.

II. Die Lehrlinge zu Sais. Heinrich von Ofterdingen. Entwürfe. 207 S. III. Fragmente I. 247 S. IV. Fragmente II. Tagebücher. Aufsätze. 212 S. 4 Teile in 1 Leinenband 2 M. In 1 Halbfranzband 3 M. Prachtausgabe in 1 Goldleinenband 3 M. Prachtausgabe in 1 Luxus-Halbfranzband 4 M.

Tiecks Werke. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Eduard Berend. I. Lebensbild. Gedichte. Die Freunde. Der blonde Eckbert. Der getreue Eckart und der Tannenhäuser. Der Runenberg. Die Elfen. Der Pokal. Abraham Tonelli. Phantasien über die Kunst. LXXVIII u. 280 S. II. Ritter Blaubart. Der gestiefelte Kater. Rotkäppchen. 151 S. III. Kaiser Oktavian. 279 S. IV. Die Gemälde. Der 15. November. Das Zauberschloß. Des Lebens Überfluß. 246 S. V. Vittoria Accorombona. 284 S. VI. Kritische Schriften. 278 S. 6 Teile in 2 Leinenbänden 4,50 M. In 2 Halbfranzbänden 6,50 M. Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden 6,50 M. Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbänden 8 M.

Für die Herausgabe von Jean Paul sind wohl wenige so berufen wie Karl Freye. Es ist ein sehr glücklicher Griff, daß gerade ihm der so verschieden beurteilte Dichter zugefallen ist. Von der genauen Kenntnis, die Freye von Jean Paul besitzt, sehe ich ganz ab. Er ist vielmehr deshalb besonders der rechte Mann, weil er zu denen gehört, die Jean Pauls wahre Eigenart immer richtiger zu erkennen bemüht sind, die ihn wieder zu den ihm gebührenden Ehren bringen, für die der Dichter wieder so lebendig wird, wie es sein muß, und die ihn lieben, ohne für ihn von blinder Liebe erfüllt zu sein. Freye hat Jean Paul für die Goldene Klassiker-Bibliothek nicht nur als ein *nobile officium* übernommen, um ihn in den Rahmen dieser Bibliothek aus literarischem Pflichtgefühl einzufügen. Er steht nicht kühl dem Dichter gegenüber; sondern jede Zeile des Lebensbildes, das Freye von Jean Paul gibt, zeugt von teilnahmvoller Wärme. „Von wem soll die Rede sein? Sollen wir Worte sprechen, wie man sie vor einem Könige herruft? Sollen wir den Weisen feiern, der allen Geheimnissen menschlichen Wesens nachsann? Oder von dem Kauz reden, der in vergessenen Büchern nachgrub und sein Bündel Exzerpte mit sich trug, wenn er zum Schriftstellern in das Häuschen vor dem Stadttor wanderte? Doch am besten wird es sein, rein menschlich und herzlich zu sprechen; so wäre es Jean Paul, dem sonderbaren, aber herzlichen Mann am liebsten gewesen," so beginnt Freye das in knappen Zügen entworfene Lebensbild, und er schließt es mit den Worten: „Viele Vorwürfe gegen seine Werke als Kunstwerke sind einzeln unwiderleglich: aber sie hindern uns nicht, ein „trotzdem" auszusprechen. Einen solchen Mann hat es nur einmal gegeben, und diese Tatsache wird siegreich bleiben." Das stimmt, besonders für unsere Zeit, die so reich an Philistern ist, wie sie von altersher so zahlreich gewesen sind, sind und sein werden, wie der Sand am Meere. — Freye hat sich auf die Herausgabe der Dichtungen und zwar der besten beschränkt. Er selber empfindet es schmerzlich und wir mit ihm, daß nicht auch die Vorschule der Ästhetik geboten werden konnte. Aber die gedrängte Auslese gebot diese Beschränkung, sie hat auch wohl geboten, daß Quintus Fixlein nicht aufgenommen ist, den man ebenfalls schmerzlich vermißt. Doch seien wir mit dem Dargebotenen zufrieden, besonders weil es so meisterhaft ausgewählt und

ausgeführt ist; denn die Anmerkungen erfüllen ihren Zweck in vollkommener Weise, weil sie die fortlaufende Lektüre sehr schön unterstützen, den Inhalt aber nicht mit störender Kritik unterbrechen, sondern diese, wie es sich gehört, den Einleitungen überweisen, um von hier aus dem Leser die richtige Stellungnahme zu seiner Lektüre zu geben.

Daß Hölderlin, dessen Bedeutung als Lyriker sehr nahe an die Goethesche Lyrik heranrückt, der aber weicher und empfindsamer ist, einem weiblichen Herausgeber übergeben ist, scheint ebenfalls ein glücklicher Griff zu sein. Das Lebensbild trägt daher einen wohltuend nachempfindenden Charakter. „Ein feiner stolzer Knabe hatte einst träumend und sinnend vom mondbeschienenen Waldesrand ins große verheißungsvolle Dunkel des Menschenlebens hineingeblickt, — ein müder, kranker Dichter, den das Leben zerbrechen, aber nicht hatte beflecken können, saß jetzt still an seinem Fensterchen und trank zum letzten Male mit sterbenden Augen den milden Glanz des Mondesfriedens in seine verlassene, schlummermüde Seele. Dann legte er sich nieder und starb: einsam, wie er gelebt." Damit bezeichnet die Herausgeberin Anfang und Ende des Lebensbildes; was sie mit einem Gedankenstrich andeutet, füllt sie aus mit einem umfangreichen Bilde, das Pauls Lebensbild um 50 Seiten an Umfang übertrifft — mit gutem Recht. Denn zu Hölderlins Leben gehören seine Briefe, die auch ausgenutzt sind und die man nicht kürzen soll auf Kosten ihrer Wirkung, gerade bei diesem tiefangelegten einsamen Dichter, dessen Gedichte ja zwar sein Leben waren, dessen Briefe aber dazugehören. — Daß die Sophoklesübersetzungen aufgenommen sind — andere Ausgaben enthalten sie nicht — ist sehr zu billigen. Philologischen Ansprüchen genügen sie ja nicht, als Übersetzungen sind sie keine Muster; aber in ihnen zeigt sich etwas anderes: die gewaltige Lebenstragödie des Dichters Hölderlin; es zeigt sich hier der zarte, innerlich schon gebrochene Geist Hölderlins in engster Berührung und inniger Verschmelzung mit dem gewaltigen, krafterfüllten, hellblickenden Geist des Sophokles, und eine Fülle wunderbarer Schönheiten entquellen der eigenartigen Verbindung. Aus und hinter den Tragödien des gemarterten Ödipus und der „zarternsten" sterbenden Antigone klingt die große Tragödie eines deutschen Dichterlebens von ergreifender Gegenwärtigkeit und Wirklichkeit. Man muß deshalb der Herausgeberin dankbar sein, daß sie uns die Übersetzungen nicht vorenthalten hat. Die Anmerkungen sind knapp, inhaltreich, belehrend und vielfach von anregender Kraft.

Daß Novalis, der Hölderlin äußerlich so ähnlich war wie ein Bruder dem andern und der doch in seinem Dichten und Denken so sehr verschieden von jenem ist, in einer durch das geschickte Lebensbild und die belehrenden Einleitungen des Herausgebers zu den einzelnen Werken ansprechenden Ausgabe uns dargeboten wird, ist erfreulich, umsomehr, als sie uns die überraschende Ähnlichkeit unserer Frühromantik mit der allerjüngsten deutschen Dichtungseigenheit an vielen Stellen zeigt. Nur mit Unterschied. Dort wahrhafte, hier vielfach gemachte und animierte Stimmung. Bei Novalis spricht das echt Kindliche in seinem Wesen an, bei den Jüngsten stößt das Jungenhafte ab; dort ein „träumerisches Hinsterben", hier aber ein frivoles Spiel und Kokettieren mit dem Leben, das für wertlos ausgegeben und doch tatsächlich so kräftig ausgelebt wird. — Ein besonderes Verdienst der Aus-

gabe sehe ich in der Art, wie die Fragmente von Friedemann wiedergegeben sind. Strenge Literarhistoriker werden ja nicht zufrieden damit sein, daß die Anordnung nicht den Quellen entspricht, wie sie in den Sammlungen „Blütenstaub" und „Glaube und Liebe" sich darbieten, sondern daß eine stofflich geordnete Ordnung gewählt ist nach persönlichen, philosophischen, psychologischen, anthropologischen, religiösen, historischen, ästhetischen, naturphilosophischen, physikalischen, medizinischen, mathematischen und magischen Einteilungsprinzipien. Dagegen wird ein weiteres Publikum dem Herausgeber dankbar sein für die Mühe, die er sich gemacht. Der Reiz der Buntheit geht ja verloren; aber die Verständlichkeit gewinnt, da die Fragmente sich gegenseitig erläutern und durch die Zusammenstellung des Gleichartigen schon die Hälfte der Kommentierungsarbeit getan ist. Und da vieles in den Fragmenten zu dem Feinsinnigsten und Tiefsten gehört, was die deutsche Prosaliteratur an Sprüchen hervorgebracht hat und da wir hier den sonst so weltfremden Romantiker als einen feinen Beobachter auch der wirklichen Welt kennen lernen, so wird eine Anordnung allen willkommen sein, die ohne große Wegschwierigkeiten die Schönheiten einer literarischen Wanderung genießen möchten.

Was die Ausgabe von Tiecks Werken anbetrifft, so hatte Tieck selber vor, eine kritische Auswahl zu geben. Er ist nicht mehr dazu gekommen. Hätte er es getan, so würde er vermutlich zu milde verfahren sein; so hat er es denn der Nachwelt überlassen müssen, diese Kritik zu üben. Sie ist so hart ausgefallen, daß kaum eins seiner Werke vor dem Urteil der Nachlebenden seine Stellung hat behaupten können. Der Herausgeber ist nun bemüht gewesen, hier Gerechtigkeit zu üben und er hat wohl recht daran getan, den komischen und humoristischen Dichter ausgiebig zu Worte kommen, die Jugendwerke unberücksichtigt zu lassen, den Dichtungen aus der romantischen Periode und denen der Dresdener Zeit ungefähr gleich viel Platz einzuräumen und neben dem Dichter den Kritiker gründlich zu berücksichtigen. Die Einleitungen rechtfertigen die Aufnahme oder Fortlassung der einzelnen Werke und charakterisieren über die ausgewählten Stücke hinausgehend die Hauptgattungen der Tieckschen Poesie im allgemeinen, so daß wir dadurch ein Gesamtbild Tieckscher Dichtung bekommen. Dadurch wird das Lebensbild wesentlich entlastet und zu flotter Lesbarkeit ausgestaltet.

Alles in allem — auch diese Bände der goldenen Klassikerbibliothek machen ihrem Namen, dem Verlage und den Herausgebern alle Ehre.

Berlin. A. Matthias.

Statuen deutscher Kultur, herausgegeben von Will Vesper. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). IX. Novalis' Märchen, ausgewählt von Sulger-Gebing. geb. 1,60 M. X. Brentanos Gedichte, ausgewählt von H. Todsen. geb. 1,80 M. XI. Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts, ausgewählt von Will Vesper. geb. 1,80 M. XII. Gessners Idyllen, ausgewählt von Will Vesper. geb. 1,60 M. XIII. Die Geschichte von Gisli dem Geächteten, aus dem Isländischen des 12. Jahrhunderts deutsch von Friedrich Ranke. geb. 1,60 M. XIV. Jos. Frhr. v. Eichendorff, Dichter und ihre Gesellen, Novelle, herausgegeben von Alexander

v. Bernus. geb. 2,50 M. XV. Eichendorffs Gedichte, ausgewählt von Will Vesper. geb. 1,20 M. XVI. Philipp Otto Runge, Gedanken und Gedichte, ausgewählt und eingeleitet von Sulger-Gebing. geb. 1,80 M.

Die allgemein charakterisierende Würdigung dieser feinen und zeitgemäßen Sammlung sowie die Einzelbesprechung der ersten acht Bände ist in der Monatschrift von 1908, Jahrg. VII, S. 51—53 gegeben. Die weiteren acht Bände, die jetzt vorliegen, haben sich fast durchweg auf derselben Höhe gehalten, der Inhalt vermag das Interesse dauernd rege zu erhalten. Mit Ausnahme von Bd. XIII, der in die altnordische Zeit zurückgreift und von Bd. XI und XII, die das 17. bzw. 18. Jahrhundert widerspiegeln, bilden die neuen Bände auch eine innere Einheit, da sie alle ihren Inhalt der Romantik entnehmen. Es ist offenbar kein Zufall, daß der Herausgeber die verschiedenen Seiten gerade dieser Kulturepoche gleichzeitig in unseren Gesichtskreis treten läßt. Denn in unserer eigenen Zeit sind so mancherlei Strömungen vorhanden, die Verwandtschaft mit dem Geist der Romantik aufweisen, also dem Stimmungsgehalt jener Epoche, soweit er zum künstlerischen Ausdruck gekommen ist, verständnisvoller gegenüberstehen, als das in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts der Fall sein konnte. Wieweit das auch eine Gefahr sein kann, davon ist an dieser Stelle nicht zu sprechen. Es genügt hier, daran zu denken, daß jene überreiche Zeit noch so manchen Keim enthält, den unsere eigene Zeit zu gedeihlichem Wachstum zu führen bestimmt sein dürfte. Das Interesse am Romantischen ist also keineswegs nur ein historisches, das wird ohne Zweifel die starke Wirkung beweisen, die auch von diesen fünf neuen Bänden ausgeht. Von Novalis bekommen wir in Bd. IX vier Märchen zu lesen, die alle auf jenen pantheistisch-mystischen Ton gestimmt sind, der den Dichter so unverkennbar charakterisiert: Hyazinth und Rosenblütchen — Der Traum von der blauen Blume aus dem Ofterdingen — Vom Dichter und der Königstochter — Das Märchen vom Dichter Klingsohr, gleichfalls aus dem Ofterdingen. In allen kommt das echt romantische Grundgefühl des Dichters, „dem alle Wesen klingen", zu wundervollstem Widerhall, und zumal in dem letzten Märchen wird in phantasievollster Form aus dem intuitiven Eindringen in das Wesen der Dinge ein ideales Weltbild geschaffen, gewissermaßen „der Naturzustand der Natur, die Zeit vor der Welt, die gleichsam die zerstreuten Züge der Zeit nach der Welt liefert". — Die Auswahl von Brentanos Gedichten in Bd. X hat den Vorzug, daß durch die Zusammenstellung in ungefähr chronologischer Reihenfolge die Entwicklung dieses allerindividuellsten Romantikers überschaut werden kann; in den 50 Gedichten kommen so ziemlich alle Töne zu Gehör, die diesem reichbegnadeten, ewig friedlosen Dichter zu Gebote standen, von dessen im 20. Lebensjahr geschaffenen Liedern Caroline Schlegel sagen konnte: „Sie schienen sich vor langer Zeit selbst gemacht zu haben." — Bd. XIV und XV sind Eichendorff gewidmet, dessen fünfzigjähriger Todestag im November 1907 manches zu erneuter und auch vertiefter Würdigung den Dichters und Literaturhistoristorikers beigetragen hat. Der von Vesper gegebene Überblick über sein Leben läßt die zwei so stark verschiedenen Hälften seines Daseins, den romantischen Dichter und Offizier im Befreiungskriege und den Kgl. preußischen Verwaltungsbeamten gut hervortreten. Die bisher unbekannten Gedichte, die die Sammlung enthält, sind doch nicht so bedeutend,

wie der Herausgeber meint, man sähe an ihrer Stelle lieber alle die Gedichte, die mit dem Namen Eichendorffs unzertrennlich verbunden sind, wie: „Wer hat dich, du schöner Wald" — „Es war, als hätte der Himmel die Erde still geküßt" — „Überm Garten durch die Lüfte" — „Wem Gott will rechte Gunst erweisen". — Ein besonderes Verdienst ist es dagegen, die ganz vergessene Novelle Dichter und ihre Gesellen zugänglich gemacht zu haben, die dem Taugenichts durchaus ebenbürtig ist, freilich aber, weil in reiferem Alter im Rückblick auf die so romantische Jugendzeit geschrieben, in mehr bewußter Weise die Kunstmittel der Darstellung handhabt. Man lebt da wie unter lauter Bildern von Meister Schwind, Spitzweg, Kaspar David Friedrich, zuweilen auch unter solchen von Rottmann mit ihren brillanten Beleuchtungen. Alle jene wohlvertrauten, stimmungsvollen Requisiten der Romantik weben bei der Lektüre „um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldenen Duft der Morgenröte": Die mondbeglänzten Zaubernächte, die verfallenen Schlösser und Klosterruinen, die Einsiedler in der Waldkapelle, die Zigeuner und Komödianten, Entführungen und Verkleidungen. Und im Mittelpunkt des Interesses das Schicksal von Dichtern und Musikanten, das sich bald in verträumten, alten deutschen Kleinstädten abspielt, bald im Lande, wo die Zitronen blühen. Und nur ganz leise, leise wie um den Zauber nicht zu stören, schimmert einmal wie Wetterleuchten am fernen Horizont ein wenig von der „neuen Zeit" herein. Ein eigenartiges ästhetisches Erlebnis widerfährt nach meiner Erfahrung dem, der etwa diese Eichendorffsche Novelle unmittelbar nach O. J. Bierbaums neuestem Roman, dem Prinzen Kuckuck, liest, auch einem Zeitgemälde und auch in der Form wie in Verwendung so mancher Darstellungsmittel „romantisch". Einen besonderen Band dem Romantiker Philipp Otto Runge in XVI zu widmen, wird manchem doch zu anspruchsvoll erscheinen. Zwar zeugen die in Grimms Kinder- und Hausmärchen aufgenommenen, von Runge zuerst in dieser Form aufgezeichneten Märchen „Von dem Machandelboom" und „Von dem Fischer und syner Fru" ohne Frage von echtem poetischem Geiste, aber die Gedichte lassen doch nicht gerade eine besonders eigenartige, zu künstlerischem Ausdruck gelangte Dichterpersönlichkeit erkennen. Der Maler bleibt doch in Runge die Hauptsache, und der hat jetzt seit Lichtwarcks und Tschudis Bemühungen seinen unbestrittenen Platz in der Entwicklung der Kunst des 19. Jahrhunderts erhalten. Darum steckt nun auch in den Gedanken über seine Kunst das eigentlich Wertvolle von Runges Schriftstellerei. Darin ist denn der Romantiker ganz unverkennbar, daß er eine organische Vereinigung von Kunst, Religion und Liebe anstrebt, daß er die Forderung als unabweisbar stellt, es müsse hinter dem Kunstwerk die ganze harmonische Persönlichkeit des Schaffenden stehen. Von besonderem Wert in kunstgeschichtlicher Hinsicht sind dann noch Runges Forderung von dem selbständigen Recht der Farben der Landschaft und seine Einsicht in die spezifische Ausdrucksmöglichkeit der Farben, in die Bedeutung des Gegensatzes von Licht und Schatten: wie nahe daran war er, die Bedeutung eines Rembrandt zu ahnen. Aber das alles scheint mir doch nicht recht auszureichen, ihm auch eine eigene „Statue" im Saal der deutschen literarischen Kultur zu errichten. — In Band XI ist das Barockzeitalter unserer Literatur vertreten, soweit die Lyrik und zwar die Liebeslyrik in Frage kommt. Auf eine Ehrenrettung Hoffmanns v. Hoffmannswaldau ist es Vesper besonders ange-

kommen. Sie kann auch als erreicht gelten, aber es bedurfte dazu nicht gerade 17 Gedichte. Denn dadurch sind Dichter wie Simon Dach zu kurz gekommen, dessen Freundschaftslied „Ännchen von Tharau" in keiner Sammlung des 17. Jahrhunderts fehlen sollte. Gern begegnet man hier aber auch weniger gekannten Dichtern wie Harsdörffer, Greflinger, Schirmer, Stieler. Das Vorwort führt gut in den Charakter des Barockzeitalters ein. Die ganze Ausgabe wird dazu beitragen, der Dichtung des 17. Jahrhunderts das unfreiwillig Komische, das sie für viele noch immer hat, zu nehmen und sie richtiger einzuschätzen, wenn es auch nicht allzuviel sein kann, was über den literatur- und kunstgeschichtlichen Wert hinaus einen bleibenden Kunstcharakter beanspruchen darf. Auch aus der Schäferwelt des Rokokozeitalters ist für uns heute nur wenig mehr genießbar. Geßners Idyllen gehören zu dem Wenigen. Zwar die antikische Einkleidung, die bewußte und für klassisch gehaltene Nachahmung des schon nicht mehr naiv dichtenden Theokrit können wir unmöglich mehr gelten lassen. Aber bei Geßner ist doch die in der Einkleidung vorhandene Anmut und Zartheit und Keuschheit selbst echt, wenn sie auch nicht gerade an der dem Dichter in natura zugänglichen Schweizer Hirtenwelt studiert sein kann. Und echt sind vor allem auch die tatsächlich an seiner Heimat beobachteten Naturstimmungen, die selige Heiterkeit und das Behagen am einfachen Landleben. Die Kleinmalerei mahnt zuweilen direkt an Dürer und die Niederländer. — Am allerweitesten der Zeit nach entfernt sich die isländische Erzählung von Gisli dem Geächteten aus dem 12. Jahrhundert in Bd. XIII. Diese älteste germanische Kunstprosa ist von erstaunlicher Wirkung. Man muß in der deutschen Literatur schon bis ans Ende des 18. Jahrhunderts hinaufgehen, um etwas annähernd Ähnliches zu finden. Die Gestalt der mündlichen Form, in der sich zuerst die Geschichte fortpflanzte, wird von dem Herausgeber in das 10. Jahrhundert verlegt, das ihr zugrunde liegende Ereignis fällt in das Jahr 964. Die Derbheit dieser bodenständigen Nordländer wirkt wie ein erfrischendes Stahlbad, manches an der Gestalt des geächteten Helden Gisli mahnt an den Hagen des Nibelungenliedes. Von zwingendem Eindruck ist die Unerschütterlichkeit der Urform der Familienehre und des Geschlechterstolzes, die Blutrache, als deren Opfer Gisli fällt, erhebend die Gattentreue seines Weibes Aud, erstaunlich die Rücksichtslosigkeit der Tücken und Ränke des Helden. Die charakteristische Ausdrucksweise mit den Anspielungen, Verhaltenheiten, ihrer Treffsicherheit und dem grimmen Humor kommt in der Übersetzuug von Ranke gut zur Geltung. Bedeutend ist auch der Gewinn in kunstgeschichtlicher Hinsicht für die Kenntnis der Zeit des Überganges vom Heidentum zum Christentum. Diese isländischen Geschichten, wie sie ja auch Artur Bonus uns wieder erfreulich nahe gebracht hat, verdienen die allerweiteste Verbreitung, sie sind schlechterdings mit nichts anderm zu vergleichen.

Schiller-Denkwürdigkeiten, für die deutsche Jugend gesammelt und herausgegeben von Wilhelm von Buttlar-Elberberg. Dresden 1908. F. Emil Boden. Elegant broschiert 0,40 M.

Schiller der deutschen Jugend nahebringen, heißt den tiefsten Wurzeln unseres Volkstums Nahrung spenden. Als einen Nachklang der Schillerfeier von 1905 stellt

der Verfasser eine Fülle von Einzelheiten aus des Dichters Leben und Schaffen, aus dem Kreise seiner Verwandten, der Personen seiner jeweiligen Umgebung und dergl. zusammen. So entsteht ein vielfarbiges Mosaikbild, das vor allem dem Menschen in Schiller gerecht wird, dem Dichter nur, so weit das Volk im weitesten Sinne des Worts ihn verstehen kann. Es kommen dabei auch allerlei Anekdoten zur Geltung, die recht hübsche Schlaglichter auf Personen und Verhältnisse werfen. Die Beschreibung von Schillers Begräbnis, seinen Büsten und Bildern sowie Auerbachs Eindrücke von der Schillerfeier im Jahre 1859 bilden den Schluß. Für die Jugend der Volksschule freilich, an die der Verfasser in erster Linie gedacht hat, ist der Ton nicht durchweg geeignet, die wird mit dem „echten antiken Stil der Schicksalstragödie" so wenig anzufangen wissen wie mit dem „historischen Kolorit". Aber Schiller als Idealist und Sozialist wird in der vorliegenden Darstellung auch ihr verständlich werden. Das anspruchslose, aber wirksam geschriebene Heft schmücken sieben wohlgelungene Abbildungen, die teils berühmte Schillerstätten, teils Szenen aus des Dichters Leben darstellen; nur das Geburtshaus in Marbach mußte nach einer andern Vorlage gegeben werden. Die Schrift verdient Verbreitung, sie wird Schiller viele Herzen gewinnen, selbst dem Lehrer an höheren Schulen kann sie so manchen hübschen Fingerzeig zur Verlebendigung der Größe des Mannes geben, der „sein eigener Bildener und Schöpfer, durch der Tugend Gewalt selber die Parze bezwang".

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Cauer, Paul, Grundfragen der Homerkritik. Zweite, stark erweiterte und z. T. umgearbeitete Auflage. Leipzig 1909. S. Hirzel. 552 S. 8°. geh. 12 M., geb. 13,35 M.

Eine staunenswerte Arbeit steckt in dem umfangreichen Buche; und man kann dem Verfasser nicht dankbar genug sein, daß er die unsägliche Mühe nicht gescheut hat, all dem, was über Homer Maßgebendes und Unmaßgebliches erdacht und gesagt worden ist, nachzugehen, es zu sichten und zu ordnen, um es zu großen kritischen Referaten zusammenzuarbeiten. Er behandelt auf 180 S. zunächst Textkritik und Sprachwissenschaft (Aristarch, Pisistratus, Äolismen), sodann auf 170 S. den Inhalt (historischer Hintergrund der Ilias, geographischer der Odyssee, Kulturstufen und Göttergestalten), schließlich wieder auf 180 S. die Fragen über den Dichter und seine Kunst (Homerischer Stil, Grenzen und Berechtigung der Kritik). Den Schluß bildet ein wertvolles Register.

Die Fülle des Gebotenen ist geradezu überwältigend. Man spürt durchweg das redliche Bemühen, allen Ansichten gerecht zu werden, nach Kräften zu vermitteln und selbst aus den kühnsten Hypothesen etwas Brauchbares zu retten. Dies gilt besonders solchen Theorien gegenüber, die durch Neuheit und Kühnheit überraschen und blenden. Zu dem im übrigen besonnen abwägenden Charakter des Buches paßt der Standpunkt schlecht, den Cauer Dörpfelds neusten Hypothesen gegenüber einnimmt. Er bringt es über sich, zu glauben, daß in Leukas wirklich das ursprüngliche Ithaka wiedergefunden sei, obgleich er S. 255 bekennen muß, daß diese Hypothese „statt befriedigender Lösung neue Rätsel" bringt. Noch erstaunlicher ist, daß er auch Dörpfelds Totenröstungshypothese zustimmt, und das nicht

nur ohne Einschränkung, sondern noch mit dem gänzlich unangebrachten Kompliment, „daß man sich beschämt fühlt, es nicht ohne ihn gefunden zu haben“. Nach der glänzenden Widerlegung, die Dörpfeld u. a. von Rouge (Südwestd. Schulbl. 1907 No. 9 u. 10 und besonders 1908 No. 10) erfahren hat, sollte man eine solche Entgleisung nicht für möglich halten. Wenn es schon in diesen Fragen sichtlich an der nötigen Objektivität fehlt, darf man sich nicht wundern, wenn Cauer auch seine eigenen Lieblingstheorien, so den thessalischen Ursprung der Ilias, mit voller Einseitigkeit vertritt: er bringt es fertig, sogar die Gestalt des Agamemnon von Argolis loszureißen und Thessalien zuzuweisen und im Lauf der Erörterung diese Gewalttat wie ein gesichertes Ergebnis der Wissenschaft zu verwerten (S. 433).

Die schwersten Anstöße finden sich in der ersten Hälfte des Buchs, die überhaupt weniger zu fesseln und zu überzeugen vermag. Man gewinnt im ganzen aus Cauers Darstellung ein ungünstiges Bild vom gegenwärtigen Stand der Homerkritik. Seit mehr als 100 Jahren stellen sich die Gelehrten immer kühnere Fragen über Homer und die unter seinem Namen überlieferten Gedichte, und mit den Antworten sind sie auch nicht verlegen. Es leitet sie dabei einerseits ein unbegrenztes Mißtrauen gegen alle überlieferten Nachrichten und Vermutungen, andrerseits eine maßlose Überschätzung ihres eigenen Scharfsinns und Wissens. Jede, auch die windigste Hypothese findet Gläubige, freilich um bald wieder von einer neuen, nicht besser und nicht schlechter begründeten abgelöst zu werden. In dem Chaos der Möglichkeiten ist aber nicht eine sichere und klare Antwort aufgetaucht, die irgend auf allgemeine und dauernde Anerkennung rechnen dürfte. Noch immer ist alles im Fluß, und noch ist keine Aussicht, daß sich die aufgeregten Fluten so bald beruhigen werden. Und doch ist es höchste Zeit, daß die Homerphilologie sich wieder ihrer Grenzen bewußt wird, daß sie einsieht, wie die geistreichste Theorie, wenn sie selbst wieder lediglich nur auf Theorien gegründet ist, gar keinen wissenschaftlichen Wert hat, und weder Zeit noch Mühe, ja nicht einmal die Druckerschwärze lohnt, die darauf verwendet wird.

Bei diesem harten Urteil möchten wir jedoch Cauers Buch ausnehmen. Schon dieses negative Resultat herausgestellt zu haben ist ein großes Verdienst; es weckt doch vielleicht das wissenschaftliche Gewissen der beteiligten Kreise und ruft der wilden Hypothesenmacherei ein entschiedenes „Bis hierher und nicht weiter!“ zu, wenn auch der Verfasser, selbst noch allzusehr von dieser Art Homerkritik geblendet, dies nicht ausdrücklich getan hat. Deshalb ist und bleibt das Buch, bei aller Breite und trotz des Mangels an greifbaren Ergebnissen, doch für jeden lesenswert, der sich mit den homerischen Fragen auseinanderzusetzen hat. Ganz besonders ansprechend ist in der zweiten Hälfte das 3. Buch; was hier über homerischen Stil, über die Natur naiver Dichtkunst gesagt ist, kann nicht oft genug eingeschärft werden; auch der Charakter der beiden Epen ist meisterhaft entwickelt. Cauer zeigt hier selbst den richtigen Weg, auf dem allein etwas Ersprießliches über Homer gefunden werden kann, die liebevolle Versenkung in die Eigenart der homerischen Gedichte; viel verstehen heißt auch hier viel verzeihen.

Stuttgart. Gustav Lang.

Janell, Walther, Ausgewählte Inschriften, griechisch und deutsch. Mit einer Titelvignette und drei Abbildungen. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 148 S. 4 M.

Der Bearbeiter dieses Buches hat sich eine ähnliche Aufgabe gestellt, wie einst der englische Gelehrte Charles Thomas Newton, dessen zwei Aufsätze über „die griechischen Inschriften", von Imelmann aus dem Englischen übersetzt, im Jahre 1881 erschienen sind. Nichtphilologischen Lesern soll eine Vorstellung davon gegeben werden, eine wie reiche Quelle geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Erkenntnis wir in den Inschriften besitzen. In zwei Hauptgruppen — Urkunden aus dem öffentlichen Leben, Urkunden aus dem religiösen Leben der Griechen — werden im ganzen 230 Nummern vorgeführt. Für jede einzelne sind griechischer Text (ohne Andeutung von Korrekturen oder Ergänzungen) und deutsche Übersetzung nebeneinander gestellt. Erläuterungen finden sich teils als Noten am Fuß der Seiten, teils verarbeitet in einen zusammenhängenden Text, der das ganze Buch durchzieht, und in den die Inschriften selbst eigentlich nur als Beispiele eingelegt sind. Diese Anordnung ist keine glückliche. Besser wäre es gewesen, beides zu trennen: die Proben, die geboten werden sollten, übersichtlich zu gruppieren, jeder einzelnen so viel an Erläuterung, als notwendig schien, hinzuzufügen und in einem für sich stehenden, lesbaren Aufsatz die verschiedenen Arten von Inschriften und die Methode ihrer Benutzung zu schildern. So wie es jetzt ist, kommt keine Seite ganz zu ihrem Rechte; weder die Texte, die nicht klar geordnet sind und für die man das zur Erklärung Gesagte unbequem zusammensuchen muß, noch vollends die zusammenfassende Darstellung, die, um alle einzelnen Stücke in ihren Rahmen zu fassen, manchmal seltsame Wendungen und Sprünge machen muß. Bald ist die Zeitfolge, bald eine sachliche Beziehung, bald sprachliche Ähnlichkeit oder Verschiedenheit (S. 38, 52), bald irgendein ganz nebensächlicher Anknüpfungspunkt (S. 19) benutzt, um den Übergang zu vermitteln. Die Geschicklichkeit, mit der die Rede sich hindurchschlängelt, so daß der Eindruck eines Zusammenhanges erzielt wird, kann man bewundern, mag aber doch wünschen, daß diese Kraft lieber der lohnenderen Aufgabe dienstbar gemacht worden wäre, den reichen Stoff sachgemäß zu ordnen und in einem wirklich zusammenhängenden Vortrag von Gedanken darüber die innere Gliederung deutlich hervortreten zu lassen.

Ob durch die Rücksicht auf einen Übergang hier und da auch die Auswahl beeinflußt worden ist, läßt sich nicht sicher sagen; man müßte, um darüber zu urteilen, wissen, wie weit das überhaupt in Betracht kommende Material dem Verfasser vollständig vorgelegen hat. Einiges von dem, was ich über das Fehlen lehrreicher Stücke bei Newton vor 27 Jahren bemerkt hatte (Philol. Anzeiger 1882, S. 451 f.), könnte ich hier wiederholen. Im ganzen hat Janell einmal Athen zu sehr bevorzugt, und dann, in Athen wie draußen, die spätere Zeit. Abgesehen von dem sprachlichen Interesse, das Dialekt-Inschriften bieten, ist es doch auch für das politische Leben der Griechen höchst bezeichnend, wie zähe sie in öffentlichen Urkunden die Mundart festhalten und wie treu in dieser Beziehung die Kolonien dem Brauche der Mutterstadt folgen. Unter 230 Nummern sind nur etwa 60 mundartliche, und von diesen wieder der größte Teil entweder von ganz geringem Umfang oder mit nur schwachen Spuren des Dialektes. An Hauptstücken dieser Art ist eigentlich nur eins gegeben,

Nr. 42 (=G D I. 1149), der Vertrag zwischen Eleern und Heräern (wie Janell mit Boeckh wieder schreibt), den auch Newton übersetzt hatte. Von den Volksbeschlüssen der Larisäer (G D I. 345) sind einige Sätze aus dem zweiten Briefe König Philipps (214 v. Chr.) mitgeteilt (Nr. 56), während hier durch vollständigen Abdruck des Textes, wenn auch ohne das ganze Verzeichnis der neuen Bürger, zugleich von dem Verhältnis des Makedonenkönigs zu der griechischen Stadt und von der Beschaffenheit des äolischen Dialektes in Thessalien eine Anschauung gegeben werden konnte. Von delphischen Freilassungsurkunden hätten sich leicht charakteristischere Beispiele finden lassen als die beiden aufgenommenen (Nr. 145, 146), die wohl nur den Vorzug der Kürze hatten. Daß von der parischen Marmorchronik bloß eine kleine Probe Platz gefunden hat, wird jeder billigen (Nr. 55). Freigebig behandelt sind die Orakelfragen von Dodona (Nr. 163—169), die ja wirklich einen überraschenden Einblick in antikes Kleinleben gewähren. Schade nur, daß der Verfasser nicht den Versuch gemacht hat, die Unbeholfenheit der Sprache in der Übersetzung zum Ausdruck zu bringen; vielmehr die wunderlichen Verrenkungen des Satzbaus in korrektem Deutsch verschwinden läßt. Z. B. Nr. 166 (= G D I. 1573): Ἦ αὐτὸς πεπαμένος τὰν ἐ(μ) πόλι οἰκίαν καὶ τὸ χωρίον βέλτιόμ μοί κ'εἴη καὶ πολὺ ὠφελέ-(σ)τε(ρ)ον. Das heißt doch nicht: „Ob es für mich vorteilhaft und nutzbringend ist, das Haus in der Stadt und das Grundstück zu kaufen", sondern etwa: „Ob ich, wenn ich das Haus in der Stadt und das Gründstück selber besäße, besser für mich wäre und viel nützlicher." — Von verwandter Art sind die an die dodonäischen Täfelchen sich anschließenden Heilungsberichte aus Epidauros, auch sie zahlreich vertreten (Nr. 170—177).

Von historisch wichtigen Dokumenten, die der Sammlung eingereiht sind, sei die Inschrift der Schlangensäule erwähnt (Nr. 128). Ein paar athenische Volksbeschlüsse (z. B. Nr. 20 u. 24) führen in die letzten schlimmen Jahre des peloponnesischen Krieges; ein anderer, vom Herausgeber mit Recht hervorgehoben (Nr. 45), enthält die Bedingungen des zweiten attischen Seebundes, 377 v. Chr. Dazwischen stehen u. a. ein Ehrendekret der Erythräer für Konon den Sieger von Knidos (Nr. 23), ein athenisches für den Päoner-König Audoleon aus dem Jahre 286 (Nr. 25), die Aufschrift eines Standbildes, das der achäische Bund dem Königssohne Attalos von Pergamon errichtet hatte (Nr. 28), ein hundert Jahre älterer Beschluß der Athener zu Ehren eines Philippides, der als Freund des Königs Lysimachos von Thrakien der Stadt gute Dienste geleistet hatte (Nr. 32) usw. Auch die Zeit der beginnenden Römerherrschaft und weiter die Kaiserzeit sind durch reichliche Proben erläutert. Im ganzen empfindet man immer wieder bei der Lektüre, was schon zu Anfang gesagt wurde, daß es besser gewesen wäre, die historisch verwertbaren Stücke auch historisch zu ordnen und eine zusammenfassende Besprechung der dem Inhalte nach ähnlichen gesondert zu halten. Für gottesdienstliche Einrichtungen und Gebräuche und daneben für das Privatleben würden sich dann wohl kleinere, leicht überschaubare Gruppen ergeben haben, während jetzt ein so prächtiges Stück wie der auf Blei geschriebene Brief eines Atheners Mnesiergos an seine Familie in einer Anmerkung hat untergebracht werden müssen (52a), weil er sich dem System nicht fügte. Auch die Grabschriften sind in das Kapitel „Urkunden aus dem religiösen Leben" doch zum Teil etwas willkürlich eingeordnet.

Viele von ihnen tragen rein privaten Charakter, namentlich die Mehrzahl der metrischen (Nr. 200 ff.), deren reiche Auswahl, meist mit sehr freier doch geschmackvoller Übersetzung, an sich nur willkommen geheißen werden kann.

Auch im ganzen wird das Buch gewiß manchem Leser Freude machen und Anregung bringen. Möchte der Verfasser bald Gelegenheit bekommen, bei einer neuen Auflage die hier angedeuteten Änderungsvorschläge in Erwägung zu ziehen.

Münster i. W. Paul Cauer.

Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, I. Teil, Abbildungen zur alten Geschichte. 7. vermehrte Aufl. München und Berlin 1908. R. Oldenbourg. 120 S. 4°. geh. 1,70 M., geb. 2 M.

Das erste Heft des an dieser Stelle vielfach gerühmten Werkes ist von dem unermüdlichen Verfasser auf Wunsch des Verlegers um einen Bogen vermehrt worden, der ihm gestattete, die ägyptische und mesopotamische Kunst zu berücksichtigen und die ägäische zu erweitern. Das Heft hat damit wohl seine endgültige Gestalt gewonnen.

Wickenhagen, Ernst, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik. 12. Aufl. Mit 325 Abbildungen. Esslingen, Paul Neff Verlag. 336 S. 8°. Geb. 3,75 M.

Das gut illustrierte Buch wird auch in der neuen Auflage seinem Zweck, die Ergebnisse des Unterrichts kurz zusammenzufassen und zur Wiederholung sowie als Nachschlagebuch zu dienen, vollauf gerecht.

Bonn. Paul Brandt.

Swoboda, H., Griechische Geschichte, (Sammlung Göschen 49). Dritte Aufl. Leipzig 1907. G. J. Göschen. 194 S. 8°. geb. 0,80 M.

Der Kreis, in dem der vorliegende Band der „Kleinen historischen Bibliothek" aus der Sammlung Göschen seine Leser suchen wird, ist derselbe, den ich bei Besprechung der römischen Geschichte aus derselben Sammlung (Monatschrift VII, 214) gekennzeichnet habe. Es mag daher in dieser Monatschrift genügen, auf die Neuauflage des Werkchens hingewiesen zu haben. Eines Werkchens, das übrigens an Zuverlässigkeit im einzelnen und in der Auffassung der geschichtlichen Entwicklung dem oben genannten Buche überlegen ist, das freilich auf der andern Seite die — wenn auch absichtliche — Vernachlässigung des geistigen Lebens des einzelnen wie der Gesamtheit noch mehr vermissen läßt als jenes, und zwar in demselben Maße, in dem das altgriechische Volk die Römer an Bedeutung für die Menschheit gerade auf dem genannten Gebiete übertrifft.

Elberfeld. Wilhelm Meiners.

Günther, Sigmund, Geschichte der Mathematik. 1. Teil. Von den ältesten Zeiten bis Cartesius. Sammlung Schubert XVIII. Leipzig 1908. G. J. Göschen. VI u. 427 S. 8°. 9,60 M.

Auf den Wert, den die Berücksichtigung der Geschichte der Mathematik für den Unterricht besitzt, ist schon wiederholt hingewiesen worden. Sehen die Schüler,

welches Interesse den mathematischen Fragen zu allen Zeiten entgegengebracht worden ist, z. B. von führenden Philosophen wie Thales, Pythagoras, Plato, Descartes, Leibniz, Kant, erfahren sie, in welchem Maße die Fortschritte der Technik ebenso wie die Ausbildung der jeweiligen Weltanschauung von den mathematischen Forschungen abhängig gewesen sind, so werden sie ein einigermaßen richtiges, wenn auch immer noch unvollkommenes Bild von der Bedeutung der Mathematik als Kulturfaktor gewinnen.

Der Lehrer, der diesen Anschauungen gemäß seinen Unterricht einrichten will ist jetzt in einer bei weitem glücklicheren Lage als vor wenigen Jahren. Für tiefer gehende geschichtlich-mathematische Studien besitzen wir jetzt die für lange Zeit grundlegenden Vorlesungen über die Geschichte der Mathematik von M. Cantor und für den unmittelbaren Gebrauch beim Unterricht die Geschichte der Elementar-Mathematik von J. Tropfke.

Daneben bleibt aber noch bestehen das Bedürfnis nach einer Geschichte der Mathematik, die nicht ein so langwieriges Studium erfordert wie das umfangreiche Werk von Cantor, anderseits aber doch in die Entwicklung der Mathematik bei den einzelnen Völkern und in die geistigen Strömungen, die mit dieser Entwicklung verbunden waren, einen tieferen Einblick gewährt als die Darstellung Tropfkes, der sich für seine besonderen Ziele sehr zweckmäßig eng an die einzelnen Lehren der Elementar-Mathematik anschließt.

Diesem Bedürfnis will die vorliegende, in der Sammlung Schubert erscheinende Geschichte der Mathematik entgegenkommen.

Das Werk ist auf zwei Bände berechnet. Den ersten Band, der die Geschichte der Mathematik im Altertum und im Mittelalter behandelt, hat den bekannten Münchener Geophysiker Sigmund Günther zum Verfasser, der namentlich in früheren Zeiten, als er noch nicht die geographische Professur inne hatte, sich mehrfach mit Geschichte der Mathematik, insbesondere auch mit Fragen des mathematischen Unterrichts im Mittelalter beschäftigt hatte und nun gern zu seinen früheren Studien zurückgekehrt ist. Den zweiten Teil, die Geschichte der Mathematik in der Neuzeit, sollte Anton v. Braunmühl liefern, der sich durch seine Geschichte der Trigonometrie um diesen Teil der Wissenschaft so große Verdienste erworben. Hoffen wir, daß wir trotz des frühen Todes dieses hervorragenden Forschers auf ein baldiges Erscheinen des 2. Bandes rechnen können.

Der vorläufig vorliegende erste Band verfolgt die Entwicklung der Mathematik von den Uranfängen der Kultur an, gibt anschauliche Schilderungen der Mathematik bei den Mesopotamiern, Ägyptern, Chinesen, Indern früherer und späterer Zeiten, Griechen, Römern, Arabern, im kirchlichen und höfischen Schulwesen des Mittelalters, zeigt die Anbahnung neuerer Anschauungen durch Forscher wie Lionardo Pisano, Peurbach, Regiomontan, Clavius u. a., schildert die Auffindung der Lösung kubischer und biquadratischer Gleichungen durch Scipione del Ferro, Cardano, Tartaglia, Ferrari, die Forschungen von Girard, Harriot, Vieta über die Wurzeln algebraischer Gleichungen, die Entdeckung der Logarithmen durch Bürgi, Napier, Briggs, die geometrischen Arbeiten von Vieta, Oresme, Ludolf, Adrian Metius u. a. Der Band verfolgt die geschichtliche Entwicklung bis zum Jahre 1637, dem Jahre des Erscheinens der Geometrie von Descartes, von dem aus ganz neue Gedanken-

reihen, namentlich die Gedanken, die zur Ausbildung der Differential- und Integralrechnung führten, Gegenstand mathematischer Forschung werden.

Die Behandlung des Stoffes ist überall ausreichend ausführlich, so daß der Leser ein wirklich anschauliches Bild der jeweiligen Epoche der Geschichte der Mathematik erhält. Die Darstellung ist durchsichtig klar und geeignet, den Leser dauernd zu fesseln. Zitate sind dem Texte nicht beigegeben, dafür sind am Schlusse die wichtigsten Literaturnachweisungen beigefügt und diese nach den einzelnen Kapiteln geordnet.

Das Werk kann den Fachgenossen für die eigene Bücherei empfohlen werden.

Posen. H. Thieme.

Ladenburg, Albert, Naturwissenschaftliche Vorträge in gemeinverständlicher Darstellung. Leipzig 1908. Akademischer Verlag. 264 S. 8°. 9 M.

Der Breslauer Chemiker veröffentlicht in diesem Bande eine Reihe von Vorträgen über chemische Dinge, die er in dem Lauf der Jahre gehalten hat, z. B. über die Fundamentalbegriffe der Chemie, die chemische Konstitution der Materie, die Aggregatzustände, die 4 Elemente des Aristoteles, das Ozon, das Radium und anderes mehr. Der Leser wird angenehm und leicht durch diese Abhandlungen in die betreffenden Fragen eingeführt. Schade ist, daß der Verfasser zum Schluß auch seine viel besprochene Rede auf der Kasseler Naturforscher-Versammlung „Über den Einfluß der Naturwissenschaften auf die Weltanschauung" mit aufnahm, um, wie er selbst sagt, zu zeigen, daß er heute auch noch ebenso steht. Er gibt ihr auch einen Epilog. So wenig er damals mit seiner Rede Ruhm erntete, so wenig wird er es heute tun, zumal der Epilog zeigt, daß er auch heute noch nicht seine offenkundigen Fehler einsieht; denn er hält unglaublicherweise jene Rede auch heute noch für „rein wissenschaftlich" und glaubt, er habe mit ihr die Grenzen der Wissenschaft in keiner Weise überschritten. Dies letztere würde nur dann richtig sein, wenn Ladenburg als Naturforscher sich lediglich auf den unbedingt richtigen Satz beschränkt hätte, daß man die Natur so erforschen müßte, als ob es keinen Gott gäbe; allein statt dessen hat er seine atheistischen Sätze als direkte Folgerungen der naturwissenschafrlichen Forschung hingestellt, und das ist nicht nur eine sehr grobe Grenzüberschreitung, sondern auch ein schwerer logischer Fehler. Auf die Frage, die in seinem Thema liegt, kann es nur eine klare und wahre Antwort geben: Die Naturwissenschaft ist in Weltanschauungsfragen völlig neutral. Ladenburgs Folgerungen entsprechen seinen aufallenden Mißverständnissen auf religiösem Gebiet. Der Tenor im Anfang seines Vortrages kennzeichnet diesen schon zur Genüge. Er sagt dort: „Im 1. Buch Moses steht zu lesen: Gott sprach: Es werde Licht. Und es ward Licht. Hell in den Köpfen ward es aber erst, als die Heiligkeit der Bibel bezweifelt und sie wie alle Bücher als Menschenwerk angesehen wurde." — Solche Plattheiten sollte sich ein ernster Naturforscher nicht leisten. Die kurze im „Epilog" gegebene Verteidigung Ladenburgs ist ebenso matt wie unzureichend.

Dippe, Alfred, Naturphilosophie. Kritische Einführung in die modernen Lehren über Kosmos und Menschheit. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. IX u. 417 S. 8°. geb. 5 M.

Eine recht brauchbare „Naturphilosophie". Der Standpunkt des Verfassers ist ein transzendentaler Realismus, er ist dualistischer Theist. Mit großer Ruhe und Sachlichkeit, auch recht klar, entwickelt er seine Probleme, zuerst die Grundbegriffe der Naturwissenschaft, dann die Entwicklungslehre und die Naturreiche. Am Schluß fügt er metaphysische Betrachtungen an über den menschlichen Geist und den Weltgeist. Es ist schade, daß er im vorletzten Abschnitt über den menschlichen Geist durchaus nicht konsequent bleibt, sondern — während er z. B. die Eigenart des Lebens scharf betont — hin- und herschwankt und die Eigenart des Geistes mit ihren Konsequenzen nicht recht anerkennt. Ein folgerichtiger Dualismus ist dies nicht, und man hat unbedingt den Eindruck, daß den Verfasser wohl der Wunsch, nicht aber der Verstand hier zum Dualismus hinzieht, mit welchem Recht ist hier nicht zu erörtern.

Lodge, Sir Oliver, Leben und Materie. Haeckels Welträtsel kritisiert. Berlin 1908. K. Curtius. 150 S. 8°. 2,50 M.

Neben den Petersburger Physiker Chwolson tritt hier sein berühmter englischer Fachkollege auf den Plan, um die Haltlosigkeit der Grundlagen des Haeckelschen Monismus klar und gut nachzuweisen. Das ist mit Dank zu begrüßen. — Allein das interessante und anregende Buch bietet noch mehr, nämlich den Nachweis, daß es in den Vorgängen auf der Erde eine besondere Leitung und Richtung gebende Kontrolle gibt und daß das, was wir Leben nennen, nicht etwa eine materielle Energie ist. Lodge ist Vitalist und Dualist. Die Übersetzung ist gut.

Günther, Konrad, Rückkehr zur Natur? Eine Betrachtung über das Verhältnis des Menschen zur Natur. Leipzig 1907. J. A. Barth. 72 S. 8°. 1,20 M.

Die „Rückkehr zur Natur" wird heute vielfach gepredigt. Der Verfasser (Privatdozent der Zoologie) der vorliegenden Schrift behandelt sie von einem besonderen Gesichtspunkt aus, der zwar manchen Widerspruch hervorruft, aber doch des Interessanten genug bietet. Er ist nämlich ein ziemlich einseitiger Darwinianer und spricht als solcher der Selektion eine Bedeutung zu, die sie nicht verdient. Die Kultur hat es nun mit sich gebracht, daß der Mensch sich dieser Selektion entzogen hat. Die Folge ist ein Umsichgreifen von Krankheiten usw. Wenn man auch die Selektion als neue Arten schaffendes Prinzip ablehnt, so ist dieser Gedanke in bezug auf den Menschen freilich richtig, weil bei ihm keine Auslese die Schwachen und Kranken von der Fortpflanzung ausschließt. Hier zeigt es sich eben sehr deutlich, daß die Selektion nicht neu organisierte Arten, sondern höchstens stärkere schaffen kann.

Der Verfasser glaubt, daß sich der Mensch durch Naturzüchtung aus einem mit geringem Verstand begabten Wesen entwickelte. Beim Menschen mit höherem Verstand brauchte die Naturzüchtung hauptsächlich nur ihn weiter zu züchten, da der Verstand die Weiteranpassung des Körpers bis zu einem gewissen Grade selbst besorgt. Die Auslese ist also beim Menschen einseitig. Dies ist natürlich alles rein hypothetisch und auch das Beispiel, das der Verfasser vom Urmenschen

anführt, ist es durch und durch. Immerhin ist wohl des Verfassers Resultat richtig: daß die klügeren Völker im allgemeinen (aber durchaus nicht immer!) erhalten bleiben.

Nun ist die Kultur das Werk des Verstandes, und Rückkehr zur Natur ist daher Verzicht auf den Verstand. Damit ist jener Devise das Urteil gesprochen. Es ist dazu auch zu spät, die Kultur-Krankheiten würden dann z. B. nicht verschwinden (!). Der Mensch ohne Kultur und Verstand harmoniert nicht mit den Lebensbedingungen; ein Zurück wäre gleichbedeutend mit dem Tod. Er kann nur vorwärts gehen.

Der Leser wird mit mir schon bei dem Gesagten manche Fragezeichen machen, bei dem Inhalt im einzelnen ließen sie sich noch vermehren. So vor allem, wenn der Verf. feststellt, daß Naturzüchtung und künstliche Züchtung „prinzipiell verschieden" sind. Das ist nun freilich ganz gewiß richtig, allein damit verliert jene eben jede Grundlage, jede Berechtigung, da sie bekanntlich an sich nie beobachtet, sondern da auf sie nur durch Analogie aus der künstlichen geschlossen wurde. Mit jenem Zugeständnis hebt der Verfasser also auch die Grundlage seiner Erörterungen einfach auf und sie schweben daher in der Luft.

Frank, A., Die Erkenntnis Gottes durch die Natur. Hannover 1907. C. Meyer. 35 S. 8°. 0,60 M.

Verfasser ist der Ansicht, daß bei den heutigen Verhältnissen viele in Gewissensnot den Kirchenlehren gegenüber geraten sind und daß diesen der Weg zu Gott nur durch unmittelbare Naturanschauung geöffnet werden kann, die dadurch gewonnene Gotteserkenntnis soll im vollen Einklang mit der Lehre Jesu stehen. Diese Grundlage des Buches muß ich bereits für irrig erklären; denn Naturanschauung als solche liefert keine Gotteserkenntnis, sondern nur in Verbindung mit religiös-ethischen Erfahrungen. Der Gedankengang des Buches ist dann der, daß die Einheitlichkeit und Allweisheit der Naturgesetze das Dasein Gottes und die Lenkung des Universums durch einen Willen beweisen; ebenso die Entwicklung der Organismen (der Verfasser wendet sich dabei mit zutreffenden Bemerkungen gegen Darwin) und die planmäßige Fürsorge für alle Lebewesen. Im einzelnen finden sich neben einigen Irrtümern auch viele anregende Gedanken, aber im ganzen bezweifle ich, daß der Verfasser seinen gut gemeinten Zweck erreichen und viele überzeugen wird.

Godesberg. E. Dennert.

Dr. med. Werther, Hütet Euch! Ärztliche Mahnworte an unsere Söhne beim Eintritt ins Leben. Rede an die Gymnasial-Abiturienten, gehalten im Auftrage des Rates zu Dresden. Dresden 1908. Alexander Köhler. 48 S. 8°. 0,90 M.

Der Titel sagt schon genug über den Inhalt. So wird es ausreichen, hinzuzufügen, daß in ernster, würdiger Sprache vor allem die ungeheure Gefährlichkeit und verhängnisvolle Folgenschwere der Geschlechtskrankheiten besprochen wird. Wo also eine Belehrung der abgehenden Schüler nützlich erscheint, aber eine Aufklärung von Auge zu Auge nicht angängig ist, da möge man vertrauensvoll den jungen Leuten dies Heftchen in die Hand geben. Nur scheint mir der Preis reichlich hoch bemessen für 43 Seiten zu 19 Zeilen.

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

IV. Vermischtes.

Aufruf.

Von Graz ist die Anregung ausgegangen, zur Erinnerung an die 50., in diesem Jahre dort tagende Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner eine Jubiläumsstiftung ins Leben zu rufen

zur Förderung der klassischen Altertumswissenschaft.

Genauere Bestimmungen über die Art der Verwendung dürfen wir vertrauensvoll der Grazer Versammlung überlassen.

So ergeht denn unser Ruf an alle, die ein Herz haben für das Studium der Alten, ein Herz auch für die Jugend, der besonders diese Studien zugute kommen, die Jugend des Humanistischen Gymnasiums. Beweisen wir durch die Zahl und die Höhe der Beiträge, daß Groß-Berlin neben andern Vorzügen auch den hat, eine echte Philologenstadt zu sein!

Die Beiträge wolle man, einzeln oder gesammelt, bis zum 1. Juli einsenden an den mitunterzeichneten Schatzmeister, Herrn Verlagsbuchhändler Dr. Ernst Vollert, Berlin SW, Zimmerstr. 94, von da an bis zum 31. August an die Steiermärkische Eskomptebank zu Graz, Konto: Philologenstiftung.

Berlin, 14. Mai 1909.

Der Ortsausschuß für Groß-Berlin.

Dr. Andresen, Prof. am Askan. Gymn., Redaktor d. Wochenschrift f. cl. Philol.;
Dr. D. Bellermann, Geheimer Regierungsrat, Dir. d. Gymn. zum Grauen Kloster;
Dr. Diels, Geheimer Regierungsrat, Prof. a. d. Universität;
Dr. Fuhr, Prof. am Joachimsth. Gymn., Red. d. Berl. Philol. Wochenschrift;
Dr. Genz, Geheimer Regierungsrat, Provinzialschulrat;
Dr. Ernst Hoffmann, Oberlehrer am Mommsengymn., Schriftführer;
Dr. D. Harnack, Wirkl. Geheimer Oberregierungsrat, Generaldirektor der Kgl. Bibliothek;
Dr. Kekule v. Stradonitz, Geheimer Regierungsrat, Direktor der Königl. Museen;
Dr. Köpke, Wirkl. Geheimer Oberregierungsrat, Vortrag. Rat im Kultusministerium;
Dr. Lortzing, Prof. am Sophiengymn., Ehrenvors. des Gymnasiallehrervereins;
Dr. Lück, Gymnasialdirektor, 2. Vorsitzender der Vereinig. d. Freunde d. Hum. Gymn.;
Dr. Ed. Meyer, Geheimer Regierungsrat, Prof. a. d. Universität;
Otto Morgenstern, Prof. am Schillergymnasium, Schriftführer;
Dr. Herm. Müller, Geheimer Regierungsrat, Red. d. Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen;
D. Scholz, Archidiak. an St. Marien u. Prof., 1. Vors. d. Vereinig d. Fr. d. Hum. Gymn;
Dr. Otto Schroeder, Prof. a. Joachimsth. Gymn., Vors. d. Philol. Vereins;
Dr. Vahlen, Geheimer Regierungsrat, Prof. an der Universität;
Dr. Vollert, Verlagsbuchhändler, Schatzmeister.

Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen.

In der Amelangschen Kunsthandlung zu Berlin, Kantstr. 164, hat R. Voigtländers Verlag gegenwärtig eine Heimkunst-Ausstellung veranlaßt, die für Schule wie Haus von großem Interesse ist. Den Besuchern werden ja viele der Künstler-Steinzeichnungen schon bekannt sein. Neuartig an der Ausstellung ist vor allem der Umstand, daß zum ersten Male fast die ganze Kollektion gezeigt wird und daß in dem geschmackvollen Raume die Blätter voll zu ihrer Geltung kommen. Über den Wert der Blätter braucht nichts gesagt zu werden: man braucht nur die Namen Arthur Kampf, Hans von Volkmann, Hans Thoma, Biese, Skarbina, Kallmorgen zu nennen, um zu zeigen, auf welcher Höhe man sich hier befindet. Landschaften aus allen Teilen unseres Vaterlandes sind vertreten und ebenso aus allen Jahreszeiten und Naturlagen; dazu eine reiche Anzahl prächtiger Stimmungsbilder und figürlicher Darstellungen. Ein sehr geschmackvoller Katalog dient zur Erinnerung an den Besuch, der für jedermann frei ist.

Berlin. A. Matthias.

I. Abhandlungen.

Die naturwissenschaftlichen Schülerübungen an den höheren Lehranstalten Preußens.

(Ergebnis einer Umfrage.)

I. Zur Statistik der naturwissenschaftlichen Schülerübungen.

Auf den unterrichtlichen Wert naturwissenschaftlicher Schülerübungen ist in den preußischen Lehrplänen bereits im Jahre 1882 aufmerksam gemacht worden, doch erst durch die amtlichen Lehrpläne von 1892 wurden sie als ein wertvolles und unentbehrliches Mittel zur Hebung des naturwissenschaftlichen Erkennens in den Unterricht einbezogen. „Derartige praktische Übungen haben", wie die Lehrpläne von 1892 hervorheben, „bei richtiger Leitung einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert und können unter Umständen auch auf das Gebiet des physikalischen Unterrichts ausgedehnt werden." Einfache Arbeiten im Laboratorium sind demgemäß im Anschlusse an die Chemie seit 1892 in das naturwissenschaftliche Pflichtpensum der Unter- und Oberprima der Realanstalten, zumal der Oberrealschulen aufgenommen. Dieselbe Einrichtung ist mit gleicher Begründung auch in den Lehrplänen von 1901 beibehalten worden. Die Praxis ist allerdings über die erwähnte bloße Anregung, die Laboratoriumsarbeiten auch auf die übrigen Gebiete der Naturwissenschaften außer Chemie auszudehnen, wie die nachfolgende Statistik zeigt, bald und weit hinausgegangen.

Die im Jahre 1892 erfolgte Aufnahme der naturwissenschaftlichen Schülerübungen in den lehrplanmäßigen Unterricht der höheren Schulen erfolgte keineswegs unvermittelt, sie war das Ergebnis dessen, was pädagogische Einsicht und Erfahrung schon lange vorher als notwendig erkannt und erprobt hatte. Schon vor 1892 hatten manche Fachlehrer aus eigenem Antriebe ihrem theoretischen Unterricht durch praktische Schülerarbeiten einen festeren Halt und eine nachhaltigere Wirkung zu verschaffen gesucht. Soweit preußische Schulen in Betracht kommen, finden wir chemische Schülerübungen, ganz abgesehen von ähnlichen Bestrebungen an den Ritterakademien und an den Realschulen des 18. Jahrhunderts, bereits im Winter 1839/40 am Realgymnasium am Zwinger zu Breslau, im Jahre 1845 erfolgte deren Einführung am Realgymnasium zu Wiesbaden, 1846 am Düsseldorfer Realgymnasium, 1854 am Realgymnasium zu Potsdam, 1855 am Realgymnasium zu Lippstadt, 1858 am Kaiser Wilhelm-Realgymnasium zu Berlin, 1860 am Realgymnasium zu

Grünberg i. Schl. usw. Physikalische Übungen lassen sich in Preußen zuerst nachweisen 1845—1867 am Wiesbadener Realgymnasium, 1886 am Realgymnasium zu Reichenbach i. Schl., 1892 am Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin, 1893 an der Oberrealschule zu Aachen, 1894 am Gymnasium zu Osnabrück, 1895 an der Frankfurter Musterschule, 1896 am Sophien-Realgymnasium zu Berlin, 1897 an der Oberrealschule vor dem Clevertore zu Hannover usw. Zur Einführung von besonderen Schülerübungen im naturgeschichtlichen Unterricht scheint man zuerst am Falk-Realgymnasium zu Berlin (1894) geschritten zu sein.

Die Ausdehnung der Schülerarbeiten auf die physikalische Unterweisung hat besonders erfreuliche Fortschritte gemacht, nachdem Bernh. Schwalbe auf der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Bremen im Jahre 1893 die Möglichkeit der Einführung eines physikalisch-praktischen Unterrichts dargetan und den allgemeinbildenden Wert der physikalischen Schülerübungen nachdrücklich betont hatte. Der reichen Literatur, die sich an den Schwalbeschen Vortrag anschloß, und der nachhaltigen Anregung, die von den vortrefflich geleiteten Berliner Urania-Kursen ausging, ist es zu danken, daß sich die Überzeugung von der Bedeutung des praktisch-heuristischen Unterrichtsverfahrens, das auch außerhalb Preußens zahlreiche Anhänger hatte, immermehr Bahn brach. Nach einer von der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte im Einvernehmen mit der Preußischen Unterrichts-Verwaltung im Jahre 1906 erlassenen Rundfrage waren damals physikalische Schülerübungen bereits an 30 höheren Lehranstalten (4 Gymnasien, 2 Gymnasien nebst Realschulen, 17 Realgymnasien, 7 Oberrealschulen) eingeführt. Chemische Schülerübungen wurden in demselben Jahre an 100 höheren Lehranstalten abgehalten. Naturgeschichtliche Übungen ließen sich im Jahre 1906 an keiner höheren Lehranstalt nachweisen. Die früheren Versuche, solche Übungen einzurichten, mußte man fallen lassen, weil bei dem Mangel naturgeschichtlicher Unterweisung auf der Oberstufe es an jeder Möglichkeit der Anknüpfung fehlte.

Bei dem hohen erziehlichen Werte, der dem auf eigenen Schülerversuchen aufbauenden heuristischen Unterrichtsverfahren unzweifelhaft beizumessen ist, erscheint die Zahl derjenigen Anstalten, welche sich die Vorteile dieser Methode zu Nutze machten, nur gering. Abgesehen von den großen Opfern, die die Leitung und Vorbereitung der Übungen an die Zeit und die Arbeitskraft der Lehrer stellt, waren es früher wohl hauptsächlich finanzielle Bedenken, die einen befriedigenden Fortschritt des bezeichneten Unterrichts-Verfahrens hinderten. Daß aber unter den Fachlehrern die Notwendigkeit der Einführung der Schülerversuche anerkannt wurde, geht deutlich daraus hervor, daß bei der Rundfrage des Jahres 1906 74,9 % aller gymnasialen und 82,1 % aller realistischen höheren Lehranstalten sich zur Einführung der Übungen bereit erklärten, falls, abgesehen von anderen Bedingungen, ausreichende Mittel hierzu bereitgestellt würden.

Nachdem nun seit 1906 im Etat der Unterrichtsverwaltung jährlich eine Summe von 25 000 M. zur Förderung naturwissenschaftlicher Schülerübungen zur Verfügung steht, hat die Zahl derjenigen höheren Lehranstalten, an denen man von dieser fruchtbaren Methode Gebrauch macht, ganz erheblich zugenommen. Am 1. Mai 1909 waren naturwissenschaftliche Schülerversuche an 224 Anstalten = 28,7 %

aller höherer Lehranstalten eingeführt. Am weitesten verbreitet finden wir sie in den Provinzen Sachsen (44,3 %), Westpreußen (41,4 %) und Brandenburg (32,7 %), am wenigsten in den Provinzen Posen (18,5 %), Schleswig-Holstein (22,2 %) und Schlesien (23,2 %). Vergl. Tabelle 1.

Tabelle 1.

Übersicht über die Zahl der höheren Lehranstalten, an denen naturwissenschaftliche Schülerübungen eingeführt sind (nach dem Stande vom 1. Mai 1909).

Provinz	Gymnasien	Realgymnasien	Oberrealschulen	Progymnasien	Realprogymnasien	Realschulen	Sa.	darunter staatliche Anstalten	Sa. in % aller Anstalten
1. Ostpreußen	5	3	3	.	.	.	11	8	29,8
2. Westpreußen	6	.	3	1	1	1	12	9	41,4
3. Brandenburg	13	21	10	.	1	2	47	10	32,7
4. Pommern	6	3	1	.	.	.	10	2	29,4
5. Posen	4	.	1	.	.	.	5	5	18,5
6. Schlesien	4	7	5	.	.	.	16	6	23,2
7. Sachsen	4	8	12	.	.	2	26	5	44,3
8. Schleswig-Holstein	2	1	5	.	.	.	8	4	22,2
9. Hannover	6	5	6	.	.	.	17	5	25,7
10. Westfalen	3	9	7	.	.	1	20	3	25,0
11. Hessen-Nassau	2	5	7	.	.	.	14	3	25,9
12. Rheinprovinz	10	15	8	1	.	4	38	7	26,2
Summe	65	77	68	2	2	10	224	67	28,7

Unter den 224 Anstalten sind beteiligt 65 = 19,6 % Gymnasien, 77 = 62,1 % Realgymnasien, 68 = 90,7 % Oberrealschulen, 2 = 5 % Progymnasien, 2 = 5,1 % Realprogymnasien und endlich 10 = 5,9 % Realschulen. Für die Vollanstalten betragen die Beteiligungsziffern 210 = 39,5 %, für die Nichtvollanstalten 14 = 5,6 %.

Auffällig ist die geringe Zahl der beteiligten Gymnasien. Wenn man bei ihnen auch gewiß nicht den Wert der praktischen Arbeiten unterschätzt, so neigt man aber doch der leicht erklärlichen Auffassung zu, daß die Übermittlung einer gründlicheren naturwissenschaftlichen Bildung den Realanstalten überlassen bleiben müsse. Auch mag es den Gymnasien wohl vielfach an den geeigneten Lehrern und an ausreichenden Mitteln zur Durchführung eines auf eigener Beobachtungsarbeit der Schüler begründeten Unterrichtsweise fehlen.

So sehr der durch die obigen Zahlen erwiesene Fortschritt in der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts seit 1906 und damit der Erfolg der Unterrichtsarbeit auch anzuerkennen ist, so bleibt doch die Zahl der Anstalten, die sich an diesem Fortschritt beteiligen, noch weit zurück hinter der Zahl derjenigen Schulen, die sich, wie vorhin erwähnt, zur Einführung der Schülerübungen bereit erklärt haben. Da somit ein weiteres Steigen der Beteiligungsziffer für die Zu-

kunft zu erwarten ist, so ist die dauernde Bereitstellung der bisher zur Förderung der Übungen bewilligten Mittel dringend erwünscht.

Das Bild, das sich aus den vorhin mitgeteilten Zahlen ergibt, ist allerdings weniger günstig, als es nach den wirklichen Verhältnissen sein sollte. Unter den aufgezählten Anstalten fehlen noch diejenigen höheren Schulen, die die Übungen schon in Aussicht genommen haben, aber aus irgendwelchen Gründen (namentlich weil die erbetenen Mittel nicht mehr rechtzeitig angewiesen werden konnten) am 1. Mai d. J. noch nicht eingerichtet hatten, also auch diejenigen, die die Übungen nur für das Winterhalbjahr einzurichten beabsichtigen. Bei manchen Anstalten ist vielfach auf die Einrichtung vorläufig noch verzichtet worden, weil sie sich noch in der Entwicklung zu Vollanstalten befinden und an ihnen somit ohnedies an die Arbeits- und Organisationskraft der Leiter und Lehrer ungewöhnliche Anforderungen gestellt werden. Vor allem aber sind bei der Zählung alle diejenigen höheren Schulen außer Betracht gelassen worden, an denen die experimentelle Anleitung der Schüler nur ganz gelegentlich in den lehrplanmäßigen Unterrichtsstunden erfolgt, ohne daß gerade von einem Übungskursus zu sprechen an diesen Anstalten eine Berechtigung vorhanden wäre. Daß dieses Verfahren aber nicht ohne Wert und Bedeutung ist, bedarf keiner weiteren Begründung. Von einer Statistik über die in den Unterricht eingeordneten, nur gelegentlichen Schülerversuche mußte aber Abstand genommen werden, da die Ausdehnung derartiger Übungen zu verschieden sein kann.

Ganz auffallend ist die offenbare Zurückhaltung, die bezüglich der Schülerübungen an den sechsstufigen Anstalten trotz der guten Erfolge geübt wird, die man mit der praktisch-heuristischen Methode gerade im Anfangsunterricht erzielt hat. Dem Wunsche, der von dem Verein zur Förderung des physikalischen Unterrichts zu Berlin in seiner der Unterrichtsverwaltung eingereichten Denkschrift ausgesprochen wurde, es möchten vor allem für die Realschulen praktische Schülerübungen eingerichtet werden, ist man also in Wirklichkeit wenig entgegengekommen. Der Hauptgrund liegt hier augenscheinlich nicht nur an dem Mangel geeigneter Räumlichkeiten und ausreichender Hilfsmittel — Umstände, die ja an sechsstufigen Anstalten kleiner Gemeinden wohl hier und da mitsprechen können — sondern auch daran, daß in der Abschlußklasse, die vor allem in Frage kommt, das Interesse zu ausschließlich auf den äußeren Erfolg der Schlußprüfung gerichtet ist. Leider macht sich auch hier wieder eine bedauerliche Überschätzung des aus dem Lehrbuche angeeigneten Wissens auf Kosten eines selbständigen, wenn auch auf Einzelgebiete beschränkten wirklichen Naturerkennens geltend.

Nur an wenigen Anstalten sind die physikalischen, chemischen und naturgeschichtlichen Übungen zu einem allgemein-naturwissenschaftlichen Übungskursus vereinigt. Vielfach werden aber mehrere Spezialgebiete nebeneinander behandelt, so daß an den 224 in Betracht kommenden Anstalten im ganzen 355 Übungskurse bestehen. Unter ihnen sind 141 = 39,7 % der Physik, 165 = 46,5 % der Chemie, 49 = 13,8 % der Naturgeschichte gewidmet. Vergl. Tabelle 2.

Wie sich historisch erklären läßt, überwiegen die chemischen Übungen, aber auch die jüngeren physikalischen Übungen sind schnell beliebt geworden. Die naturgeschichtlichen Schülerversuche, als die zuletzt eingeführten, stehen natur-

Tabelle 2. Verteilung der naturwissenschaftlichen Übungen auf Physik, Chemie, Naturbeschreibung.
(a = in den verbindlichen Unterrichtsstunden eingeordnet; b = in besonderen fakultativen Stunden; c = a + b.)

Provinz		Übungen in Physik							Übungen in Chemie							Übungen in Naturbeschreibung							Sa.
		G	RG	ORS	PG	RPG	RS	Zusammen	G	RG	ORS	PG	RPG	RS	Zusammen	G	RG	ORS	PG	RPG	RS	Zusammen	
1. Ostpreußen	a	2	2	1	.	.	.	5	.	3	2	.	.	.	5	1	1	.	.	.	.	2	12
	b	2	.	1	.	.	.	3	1	.	1	.	.	.	2	1	.	.	.	.	.	1	6
	c	4	2	2	.	.	.	8	1	3	3	.	.	.	7	2	1	.	.	.	.	3	18
2. Westpreußen	a	2	.	.	1	.	.	3	.	.	3	.	.	.	3	1	.	1	.	.	.	2	8
	b	5	.	1	.	1	1	8	1	.	.	.	.	.	1	1	.	1	.	.	.	2	11
	c	7	.	1	1	1	1	11	1	.	3	.	.	.	4	2	.	2	.	.	.	4	19
3. Brandenburg	a	.	4	1	.	.	.	5	.	2	2	.	.	.	4	.	.	.	.	.	.	.	9
	b	10	14	7	.	.	2	33	3	17	8	.	1	.	29	2	5	3	.	1	.	11	73
	c	10	18	8	.	.	2	38	3	19	10	.	1	.	33	2	5	3	.	1	.	11	82
4. Pommern	a	.	.	1	.	.	.	1	.	1	1	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	.	3
	b	5	1	.	.	.	.	6	.	2	.	.	.	.	2	2	.	.	.	.	.	2	10
	c	5	1	1	.	.	.	7	.	3	1	.	.	.	4	2	.	.	.	.	.	2	13
5. Posen	a	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	1
	b	3	.	1	.	.	.	4	3	.	.	.	.	.	3	2	.	.	.	.	.	2	9
	c	3	.	1	.	.	.	4	3	.	1	.	.	.	4	2	.	.	.	.	.	2	10
6. Schlesien	a	1	3	1	.	.	.	5	1	1	1	.	.	.	3	.	.	1	.	.	.	1	9
	b	4	2	.	.	.	.	6	2	4	3	.	.	.	9	.	1	1	.	.	.	2	17
	c	5	5	1	.	.	.	11	3	5	4	.	.	.	12	.	1	2	.	.	.	3	26
7. Sachsen	a	1	1	2	.	.	2	6	.	1	12	.	.	.	13	.	1	3	.	.	.	4	23
	b	2	2	1	.	.	.	5	2	5	.	.	.	1	8	1	1	.	.	.	.	2	15
	c	3	3	3	.	.	2	11	2	6	12	.	.	1	21	1	2	3	.	.	.	6	38
8. Schleswig-Holstein	a	.	1	2	.	.	.	3	.	1	4	.	.	.	5	.	.	1	.	.	.	1	9
	b	2	1	3	.	.	.	6	.	.	2	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	.	8
	c	2	2	5	.	.	.	9	.	1	6	.	.	.	7	.	.	1	.	.	.	1	17
9. Hannover	a	1	.	1	.	.	.	2	.	2	6	.	.	.	8	1	.	5	.	.	.	6	16
	b	3	.	2	.	.	.	5	2	3	.	.	.	.	5	1	.	.	.	.	.	1	11
	c	4	.	3	.	.	.	7	2	5	6	.	.	.	13	2	.	5	.	.	.	7	27
10. Westfalen	a	1	.	2	.	.	.	3	1	2	5	.	.	.	8	.	.	2	.	.	.	2	13
	b	3	.	2	.	.	.	5	1	7	1	.	.	1	10	1	1	1	.	.	.	3	18
	c	4	.	4	.	.	.	8	2	9	6	.	.	1	18	1	1	3	.	.	.	5	31
11. Hessen-Nassan	a	.	.	.	.	.	.	.	.	1	7	.	.	.	8	.	1	.	.	.	.	1	9
	b	1	3	1	.	.	.	5	1	4	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	.	.	10
	c	1	3	1	.	.	.	5	1	5	7	.	.	.	13	.	1	.	.	.	.	1	19
12. Rheinprovinz	a	2	.	2	1	.	3	8	.	6	6	1	.	3	16	.	1	.	.	.	.	1	25
	b	6	4	2	1	.	1	14	3	7	1	1	.	1	13	.	2	.	.	.	1	3	30
	c	8	4	4	2	.	4	22	3	13	7	2	.	4	29	.	3	.	.	.	1	4	55
Summe	a	10	11	13	2	.	5	41	2	20	50	1	.	3	76	3	4	13	.	.	.	20	137
	b	46	27	21	1	1	4	100	19	49	16	1	1	3	89	11	10	6	.	1	1	29	218
	c	56	38	34	3	1	9	141	21	69	66	2	1	6	165	14	14	19	.	1	1	49	355

gemäß hinter den übrigen noch zurück, obgleich in dem Erlasse vom 19. März 1908 (U II 668), betreffend Einführung des naturgeschichtlichen Unterrichts in den oberen Klassen, auf den Wert derartiger Übungen ausdrücklich hingewiesen worden ist. Der Mangel an Erfahrung über Inhalt, Umfang und methodische Behandlung des Gegenstandes veranlaßt viele Anstalten, eine abwartende Haltung einzunehmen, und nur wenige Lehrer trauen sich vermöge der unzureichenden Vorbildung zu, solche Arbeiten zu leiten und fruchtbar zu gestalten. Dies scheint vor allem in Hessen-Nassau, dann aber auch in Posen, Pommern und Schleswig-Holstein der Fall zu sein.

An den Gymnasien herrschen, da hier die Chemie kein besonderes Lehrfach bildet, die physikalischen Übungen vor, doch auch die übrigen Teilgebiete bleiben da nicht unberücksichtigt. An den realistischen höheren Schulen überwiegen dagegen die auf eine längere Vergangenheit zurückblickenden und im Lehrplane vorgesehenen chemischen Übungskurse. Bemerkenswert bleibt es immerhin, daß von den Oberrealschulen noch 12 %, von den Realgymnasien noch 44,4 % keine besonderen chemischen Laboratoriumsübungen eingeführt haben. Vermutlich werden hier die lehrplanmäßig vorgeschriebenen „einfachen Arbeiten im Laboratorium", falls sie überhaupt stattfinden, nur gelegentlich dem theoretischen Unterricht in den dafür angesetzten Stunden eingefügt. Doch gibt es auch immer noch preußische Oberrealschulen, an denen tatsächlich der Mangel an Räumlichkeiten die Einrichtung praktischer Arbeiten völlig unmöglich macht.

Von den 355 naturwissenschaftlichen Übungskursen sind 137 = 38,6 % in die verbindlichen Unterrichtsstunden des normalen Lehrplanes eingeordnet, die übrigen 218 = 61,4 % sind als besondere fakultative Kurse eingerichet. Erstere Anordnung überwiegt an den Oberrealschulen, letztere an den Gymnasien und Realgymnasien. Daß man an den Oberrealschulen die Einrichtung besonderer freiwilliger Kurse nicht so gerne sieht wie an den übrigen Anstalten, liegt wohl daran, daß fakultative Stunden an den Oberrealschulen schon in größerer Zahl vorgesehen sind (Latein, Linearzeichnen usw.). In Ostpreußen, Sachsen und Hannover bevorzugt man überhaupt die Eingliederung der Übungen, in Posen, Pommern und Brandenburg die Angliederung besonderer Stunden.

Die naturwissenschaftlichen Übungskurse verteilen sich (vgl. Tabelle 3) auf 684 Klassen: in 283 Klassen finden physikalische, in 309 chemische und in 92 Klassen naturgeschichtliche Übungen statt. Hierbei ist die UIII nur ein einziges Mal und zwar an einem sächsischen Gymnasium beteiligt, wo von den Schülern in der Naturgeschichte gearbeitet wird. Auf die OIII entfallen die Übungen 20 mal (2,1 %), auf UII 58 (8,4 %), auf OII 105 (15,3 %), auf UI 256 (37,4 %) und endlich auf OI 244 mal (35,5 %). Vorwiegend sind also die beiden Primen beteiligt, auffallend gering die Obersekunda, wo doch eigentlich ein hinreichender Anlaß gegeben wäre, nach Beendigung des propädeutischen Kursus die naturwissenschaftliche Erkenntnis auf selbständigem Erarbeiten neu aufzubauen. Für die geringe Beteiligung der mittleren Klassen gilt dasselbe, was bereits oben über die zurückhaltende Stellung der sechsstufigen Anstalten gesagt worden ist. In Hessen-Nassau und Posen ist die Mittelstufe überhaupt nicht zu Übungen herangezogen, in Hannover und Ostpreußen nur einmal, in Pommern zweimal, in Westfalen und Schleswig-Holstein je dreimal.

Tabelle 3.

Verteilung der naturwissenschaftlichen Übungen auf die einzelnen Klassen.

Provinz	Zahl der Anstalten, an denen sich die Übungen auf die einzelnen Klassen verteilen: in															
	Physik					Chemie					Natursbeschr.					
	OI	UI	OII	UII	OIII	OI	UI	OII	UII	OIII	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII
1. Ostpreußen	6	6	5	1	.	7	6	1	.	.	3	3	1	.	.	.
2. Westpreußen . . .	4	5	4	5	2	3	3	1	2	.	2	1	1	.	.	.
3. Brandenburg . . .	26	26	23	10	4	29	32	6	3	.	9	10	7	2	1	.
4. Pommern	6	3	1	1	.	3	4	.	.	.	1	1	1	1	.	.
5. Posen.	3	4	2	.	.	2	2	2	.	.	1	2	2	.	.	.
6. Schlesien	7	7	2	4	.	9	9	.	4	.	3	2	1	.	.	.
7. Sachsen	5	7	5	3	4	17	17	3	4	.	2	5	2	.	.	1
8. Schlesw.-Holstein.	6	5	4	1	2	6	5	.	.	.	1	.	.	.	.	.
9. Hannover	3	4	5	.	1	11	11	.	.	.	4	5	3	.	.	.
10. Westfalen	6	6	3	1	.	13	13	2	2	.	1	2	3	.	.	.
11. Hessen-Nassau . .	2	2	2	.	.	12	12	1	.	.	.	1	.	.	.	.
12. Rheinprovinz . . .	9	11	7	8	4	20	22	4	5	1	2	2	1	1	1	.
Summe	83	86	63	34	17	132	136	20	20	1	29	34	22	4	2	1

Bei den fakultativen Übungen, denen annähernd im gleichen Verhältnisse entweder 1 oder 2 Wochenstunden gewidmet sind, ist der Prozentsatz der Beteiligung in den einzelnen Klassen und Fächern außerordentlich verschieden (vergleiche Tabelle 4).

Tabelle 4.

Teilnahme an den wahlfreien Übungen.

Provinz	Zahl der Abteilungen, an denen die wöchentliche Stundenanzahl betrug:			Zahl der Abteilungen, an denen die Beteiligung an den wahlfreien Übungen war: mehr als									
	1	2	unbestimmt	0 bis 10 %	10 bis 20 %	20 bis 30 %	30 bis 40 %	40 bis 50 %	50 bis 60 %	60 bis 70 %	70 bis 80 %	80 bis 90 %	90 bis 100 %
1. Ostpreußen	.	4	.	.	2	1	.	.	.	.	.	.	1
2. Westpreußen	8	6	.	.	.	2	2	2	2	2	1	2	1
3. Brandenburg	42	71	1	7	18	12	12	11	2	7	5	4	37
4. Pommern	3	8	.	.	1	2	.	1	2	.	3	.	2
5. Posen	9	7	.	2	2	6	2	1	.	2	1	.	.
6. Schlesien	15	6	.	.	3	5	2	3	1	2	.	1	4
7. Sachsen	12	9	.	1	1	4	3	1	2	2	.	.	7
8. Schleswig-Holstein . . .	10	6	.	1	.	1	.	3	2	2	1	2	4
9. Hannover	9	6	.	.	.	5	2	4	2	1	.	.	1
10. Westfalen	12	12	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1	8
11. Hessen-Nassau	5	4	1	1	1	1	.	2	.	1	2	.	2
12. Rheinprovinz	21	20	.	1	2	5	4	5	3	7	2	5	7
Summe	146	159	3	14	31	47	30	34	19	27	18	15	74

Irgendwelche Schlüsse aus dem Prozentsatze der Beteiligung zu ziehen, wäre aber durchaus verfehlt, da diese Ziffern für das Interesse, das die Schüler den Übungen entgegenbringen, nicht bezeichnend, vielmehr meistens durch die Zahl der verfügbaren Arbeitsplätze bestimmt ist. Ein geringer Prozentsatz — zumal an einer stark gefüllten Anstalt — kann auch bedeuten, daß der Direktor eine größere Anzahl von Schülern nicht zugelassen und zahlreiche Meldungen zurückgewiesen hat, um so entweder den Erfolg der Übungen selbst nicht zu gefährden, oder auch um einer Überlastung der Schüler vorzubeugen. Letztere könnte besonders leicht da eintreten, wo, ganz abgesehen von anderen wahlfreien Fächern, neben den chemischen Übungen noch physikalische und vielleicht auch naturgeschichtliche Praktika eingerichtet sind. Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte muß anerkannt werden, daß die Schüler sich an den Übungen in höchst erfreulichem Maße beteiligen.

II. Über den Erfolg der naturwissenschaftlichen Schülerübungen.

Bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde es als die Hauptaufgabe des Unterrichts, auch des naturwissenschaftlichen, angesehen, dem Schüler eine möglichst große Menge von Wissensstoff mitzuteilen. „Der Vortrag, so berichtete der Direktor der Berliner Realschule, Spilleke, in seinem Programm vom Jahre 1823, ist ein beständig fortlaufender. Das Vorgetragene wird kurz diktiert oder niedergeschrieben; hieran knüpft sich zu Hause eine eigene Bearbeitung, die zu Anfang der folgenden Stunde vorgelesen wird."

Mechanik und Optik waren damals die bevorzugten Abschnitte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, da diese sich ohne Apparate durch Zeichnungen an der Tafel hinreichend verdeutlichen ließen.

Unter dem Einflusse der Aufsehen erregenden Entdeckungen und Erfindungen, die in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts Schlag auf Schlag die Welt der Wissenschaft wie auch der täglichen Arbeit in Erstaunen versetzten und in Spannung erhielten, machte sich auch an den höheren Schulen das Bedürfnis geltend, über die gewaltigen Errungenschaften der Wissenschaft und Technik den Schülern nicht nur zu berichten, sondern sie ihnen auch im Versuche vorzuführen. Abgesehen von einzelnen Anstalten, wo leider noch veraltete Anschauungen herrschen mögen, wird jetzt im naturwissenschaftlichen Unterricht erfreulicherweise dem Experiment die ihm gebührende Bedeutung beigemessen und der ganze Unterricht auf der Grundlage der Demonstration aufgebaut. Gut ausgestattete Lehrzimmer und reichhaltige Sammlungen, welche, wie auch auf der Juni-Konferenz des Jahres 1900 anerkannt wurde, an der Mehrzahl der höheren Schulen vorhanden sind, ermöglichen einen durchweg guten Unterrichtserfolg. Aber immermehr ist man dazu übergegangen, daß der Lehrer die Experimente nicht nur vorführt, sondern daß er — wenigstens die einfacheren und grundlegenden Versuche auch von den Schülern selbst wiederholen läßt. Die Schüler werden demgemäß — besonders bei Repetitionen — nicht lediglich abgefragt, sondern sie treten an den Experimentiertisch heran und geben an den Apparaten selbst die notwendigen Erläuterungen. Dieses Verfahren hat sich außerordentlich bewährt. Interesse und Verständnis

werden ganz anders erweckt, als dies bei dem früher üblichen, bloß dozierenden, demonstrierenden und abfragenden Verfahren möglich war.

Dies gelegentliche und wiederholende Experimentieren ist aber nicht das, was man unter „Schülerübungen" zu verstehen hat. Die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen mit Recht, daß das Bestreben des Lehrers vor allem dahin zu richten sei, den Schüler zu eigenem Beobachten und selbständigem Denken anzuleiten. Er soll also lernen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnis zustande kommt, wie ein naturwissenschaftliches Problem erfaßt und behandelt wird. Dies ist aber nur möglich, wenn dem Schüler Gelegenheit geboten wird, durch Selbstanstellung von Versuchen in innige Fühlung mit dem Objekte zu treten und naturwissenschaftliche Wahrheiten durch eine abwechselnde Inanspruchnahme von experimenteller Prüfung und logischer Erwägung selbst aufzufinden. Nur dann wird der naturwissenschaftliche Unterricht seine volle Kraft entfalten, wenn es gelingt, den Schüler anzuhalten, „die Eigenart der naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden aus eigener Erfahrung kennen zu lernen und so zu einer Würdigung ihrer Bedeutung", aber auch zur Erkenntnis ihrer begrenzten Anwendbarkeit zu gelangen.

Die naturwissenschaftlichen Übungen zielen daher keineswegs auf eine Ausdehnung des Lehrstoffes, eher auf dessen Einschränkung, auch nicht auf Einführung eines neuen Unterrichtsfaches, sondern auf eine methodische Umgestaltung und damit vielleicht auf eine Zusammenfassung bisher getrennter Unterrichtsgebiete hin. Diese Bestrebungen gehen ganz parallel mit ähnlichen methodischen Reformen auf allen anderen Unterrichtsgebieten. Überall läßt sich eine Abkehr vom systematischen Buchwissen zugunsten eines lebendigen Erfassens der Wirklichkeit erkennen. Schon im Zeichenunterricht ist an Stelle des schematischen Abzeichnens eine erfolgreichere Art des Zeichnens getreten, das vom unmittelbaren Sehen der Dinge ausgeht, Freude am Schauen und künstlerischen Nachschaffen weckt und zum freien Nachgestalten der Wirklichkeit erzieht. Das Turnen ist aus einer, nach fein konstruierten Regeln betriebenen, im Turnsaale ausgeführten Gymnastik zu einem freien Spiel geworden, wo jeder seine eigene Persönlichkeit zur Geltung bringen kann. Und auch im Sprachunterricht beobachten wir dieselbe Erscheinung, das gleiche Loslösen von der Gebundenheit und Regelherrschaft, wenn an Stelle der zurechtgestutzten Einzelsätze, die nur der Einübung einer bestimmten Form oder Regel dienen, der zusammenhängende Text tritt, der als Erzählung, Anekdote oder Gedicht ein Stück lebendiger Sprache, ein Wirkliches darstellt, oder wenn das Hauptgewicht nicht mehr auf die abstrakte Form sondern auf den konkreten Inhalt gelegt wird. Und auch die klassische Philologie ist, wie Paulsen einmal eingehender auseinander gelegt hat, realistischer geworden und sucht mehr dem Leben zu dienen. Diesem allgemeinen Aufschwung des Unterrichtsverfahrens kann sich der naturwissenschaftliche Unterricht, der mehr als ein anderes Fach die Erkenntnis der Wirklichkeit zur Aufgabe hat, nicht entziehen. Auch er muß das jetzt vielfach noch herrschende Buchwissen und Registrieren der Erscheinungen zugunsten des erzieherisch wertvolleren naturwissenschaftlichen Schaffens zurücktreten lassen, die Methode muß noch mehr als bisher in Wahrheit eine naturwissenschaftliche werden. Die Bildung, die die höhere Schule auf dem Gebiete der Naturwissenschaften vermittelt und die früher auf einem möglichst umfassenden Wissen von der Natur beruhte,

muß, da beim heutigen Umfange unserer Erkenntnis eine systematische Behandlung selbst der einfacheren Erscheinungen kaum noch möglich ist, sich jetzt auf ein Verständnis und eine Beherrschung der naturwissenschaftlichen Methode und deren Anwendung auf einzelne Teilgebiete beschränken. Nicht erlernen, sondern erarbeiten muß der Schüler.

Bei diesen Schülerübungen, bei denen es sich um eine systematische Anleitung zur eigenen Anstellung von Experimenten handelt, sind bisher zwei grundsätzliche Wege erprobt worden. Man läßt nämlich einmal alle Schüler die Übungen zu derselben Zeit mit denselben Apparaten ausführen oder teilt die Schüler von vornherein in Gruppen, die verschiedene Übungen an verschiedenen Apparaten vornehmen. Man pflegt jetzt diese beiden Verfahrungsweisen kurz als Übungen „mit gleicher" oder „mit ungleicher Front", letztere auch als die „regellose Arbeitsweise" zu bezeichnen.

In den Fachkreisen wird die Frage, welcher von diesen beiden Wegen den Vorzug verdiene, auf das lebhafteste erörtert. Die erste Methode besitzt unzweifelhaft große Vorzüge, ja sie stellt insofern sogar ein Ideal dar, als hier der ganze Lehrstoff auf wirklich experimenteller Grundlage durch die Schüler selbst — nur unter Anleitung des Lehrers — wirklich erarbeitet und nicht nur verarbeitet werden soll. Demgemäß bilden diese Übungen auch nicht nur eine vollkommene Ergänzung des Unterrichts, sondern sie sind mit ihm organisch verschmolzen. Von den Anhängern der zweiten Richtung werden diese Vorzüge wohl anerkannt, anderseits wird aber geltend gemacht, daß bei diesem Verfahren der Unterrichtsstoff zu stark beschränkt werden müsse, da sich sonst die Arbeitsweise in gleicher Front garnicht durchführen lasse. Bei dieser gleichmäßigen Berücksichtigung aller Schüler kämen gerade die besseren Elemente entschieden zu kurz. Demgegenüber gewähre der zweite Weg, die regellose Arbeitsweise in ungleicher Front, den großen Vorteil, daß hier die Schüler ihrer ganzen Veranlagung und individuellen Neigung gemäß angeregt und gefördert werden könnten. Unzweifelhaft liegt hierin viel Wahres. Beide Wege besitzen eben ihre besonderen Vorzüge. Im allgemeinen empfiehlt sich das Arbeiten in gleicher Front besonders beim Unterricht der Unterstufe (Naturgeschichte) und beim propädeutisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Mittelstufe, während auf der Oberstufe die gruppenweise Beschäftigung durchweg größere Anregung gewährt. Auch die Lehrpläne der bayerischen Oberrealschulen vom 15. Juni 1907, die in vorzüglichen Anweisungen den naturwissenschaftlichen Schülerübungen einen weiten Raum im Pflichtunterricht gewähren, empfehlen dieses Verfahren: „Die Anfangsübungen sind durchweg als gemeinsame Übungen der Klasse auszugestalten, in denen der Lehrer den Fortschritt der Experimente überwacht und regelt und die Übungen in gemeinsamer Besprechung durch Frage und Erläuterung ihrem Ziele entgegenführt. Später ist durch Einzelarbeit eine größere Selbständigkeit allmählich anzustreben. Hier soll der Schüler die Methoden der physikalischen Forschung und die Grenzen der exakten experimentellen Arbeit an einigen Beispielen verstehen lernen." Indessen lassen bei der ersteren Methode sich auch auf der Oberstufe recht gute Erfolge erzielen, wenn neben dem praktischen Unterricht in den verbindlichen Stunden für die weiter Fortgeschrittenen noch besondere wahlfreie Übungsstunden eingerichtet werden.

Es empfiehlt sich daher dringend, beide Wege noch weiter zu erproben und — wo dies angängig ist — sogar miteinander zu verbinden.

Augenblicklich wird an der weit überwiegenden Mehrzahl der Anstalten — soviel sich erkennen läßt — die regellose Arbeitsweise bevorzugt. Dazu trägt unzweifelhaft der Umstand wesentlich bei, daß bei dem Arbeiten in gleicher Front größere Aufwendungen erforderlich sind. Bei der gruppenweisen Beschäftigung hingegen lassen sich Übungen schon dann ganz gut vornehmen, wenn nur ein geeignetes physikalisches Lehrzimmer (mit einem großen Experimentiertische) sowie ein angrenzender Sammlungsraum mit mehreren Tischen vorhanden ist. Bei dem ersteren Verfahren dagegen muß, wenn die Schülerzahl die normale Größe hat, ein besonderer, mit Gas, Wasserleitung, elektrischem Anschluß und eingerichteten Übungstischen versehener größerer Arbeitsraum vorhanden sein. Außerdem lassen sich für diese Übungen in gleicher Front auch nicht die gewöhnlichen Demonstrationsapparate der Schulsammlungen benutzen; es müssen vielmehr besonders konstruierte, einfache Apparate beschafft werden und zwar in so großer Zahl, daß eben alle Schüler gleichzeitig an gleichen Apparaten die gleichen Übungen vornehmen können. Natürlich sind hierzu nicht unerhebliche Mittel erforderlich. So sehr sich die regellose Arbeitsweise für die erste Einrichtung der Schülerübungen empfiehlt, so erfreulich wäre es, wenn trotz aller Schwierigkeiten, die ja auch mit der Zeit mehr und mehr wegfallen werden, das Arbeiten in gleicher Front doch weiter zur Anwendung käme und besonders im Anfangsunterricht zugrunde gelegt würde. Auf einem Gebiete, auf dem der Naturgeschichte, ist das Arbeiten in gleicher Front ganz unerläßlich, wo es sich darum handelt, in der Pflanzenkunde die Teile einer Pflanze sorgfältig zu sondern, in der Tierkunde einen Fisch, einen Maikäfer zu präparieren, und hier erfordern die Übungen außer einer Lupe, einer Präpariernadel und einigen Dutzend Stecknadeln kaum weitere Apparate.

Über die Erfolge, welche durch die Übungen — sei es auf dem einen oder anderen Wege — erzielt worden sind, sprechen sich die Provinzial-Schulkollegien, insbesondere auch der um die Förderung der naturwissenschaftlichen Lehrmethode hochverdiente Provinzial-Schulrat Geh. Reg.-Rat Dr. Vogel, sowohl auf Grund eigener Anschauung als auch der Gutachten der Direktoren ausnahmslos außerordentlich anerkennend aus. Freudigkeit an der Arbeit in der Schule und Verständnis für den Lehrstoff, beides wird durch die Schülerübungen erhöht. Diese kommen ungezwungen dem natürlichen Betätigungsdrang der Schüler entgegen. Die Schüler erlangen ein gewisses Maß von Handfertigkeit, größere Sicherheit und Genauigkeit in der Beobachtung im Messen, Wägen usw., klareren Einblick in den Zusammenhang von Ursache und Wirkung und in die Begründung der Gesetze auf dem den Naturwissenschaften eigentümlichen Erkenntniswege der Induktion. Die Übungen erziehen zur Selbsttätigkeit und Entschlußfähigkeit, Sorgfalt und Geduld und nicht zuletzt auch zur Bescheidenheit, da sie den Schüler die ungeheure Arbeit erkennen lassen, die zur Feststellung der naturwissenschaftlichen Tatsachen und Gesetze hat geleistet werden müssen. Mehrfach wird mit Befriedigung festgestellt, daß die Schüler durch den Zwang, über ihre Untersuchungen schriftlich zu berichten, eine sichtliche Gewandtheit im Ausdruck gewonnen und sich — im Gegensatz zu den bei anderen Aufsätzen vielfach üblichen Gepflogenheiten

— daran gewöhnt haben, nur das auf die Richtigkeit streng geprüfte Wissen knapp und klar darzustellen. Besonders bei den physikalischen Versuchen werden die Schüler allmählich immer vorsichtiger in der Beurteilung des Gesehenen, sie scheuen sich mehr nnd mehr, aus den Einzelbeobachtungen voreilige und allgemeingültige Schlüsse zu ziehen. Sie erkennen je länger destomehr, daß sie bei allen Beobachtungen größere oder kleinere Fehler begehen, daß sie deren Quellen nachforschen müssen und die Fehlergrößen durch besondere Vorsichtsmaßregeln oder durch möglichst zahlreiche Versuche einschränken können. Ein Vergleich der am Schlusse der Experimente von den einzelnen Schülern erzielten Resultate spornt jedesmal zu noch größerem Wetteifer an.

Nicht selten zeigte sich auch bei den Schülern, die vorher im Klassenunterricht wenig hervortraten, ja sogar minderwertig erschienen, eine auffallende Anstelligkeit und Besonnenheit bei der Arbeit, sodaß sie durch die ihnen gezollte Anerkennung angespornt sich später auch im Klassenunterricht lebhafter beteiligten und Besseres leisteten. Eine umfassendere Pflege der Übungen und eine höhere Bewertung des hierbei Geleisteten bietet jedenfalls die Möglichkeit, die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler gerechter zu beurteilen und auch solche jungen Leute, die nun einmal mehr Freude am Konkreten haben und für das abstrakte Denken weniger beanlagt sind, deshalb aber doch hinter ihren für Grammatik und mathematische Deduktionen empfänglicheren Mitschülern geistig keineswegs zurückstehen, einen Bildungsweg offenzuhalten, ohne dessen Absolvierung es dem Gebildeten außerordentlich erschwert ist, sich eine geachtete Stellung unter seinen Mitbürgern zu erringen. Daß solche Unterschiede in der Beanlagung vorhanden sind, ist bei den Übungen deutlich zu erkennen. Einzelne Schüler bevorzugen die qualitativen, andere die quantitativen Versuche. Nicht selten hat sich auch gezeigt, daß Schüler ganz besondere technische Talente und Geschicklichkeit entfalten, ja auch eine auffallende Erfindungsgabe besitzen und zu Versuchsanordnungen gelangen, die ein hohes, im Klassenunterricht bei ihnen kaum beobachtetes Maß von Verständnis der physikalischen Erscheinungen und Gesetze verraten.

Einstimmig wird von den Provinzial-Schulkollegien festgestellt, daß die Schüler mit großer Freude an die praktischen Übungen herangehen und sich in steigender Zahl an ihnen beteiligen.

Wenn die physikalischen Übungen eine höchst beachtenswerte Ergänzung und Vertiefung des Klassenunterrichts gewähren, so sind die chemischen Übungen geradezu als ein unbedingt notwendiger Bestandtteil des Unterrichts selbst zu betrachten. Demgemäß sind sie erfreulicherweise an den meisten Oberrealschulen und an einer großen Zahl der Realgymnasien zur Einführung gelangt.

Hinsichtlich des Verfahrens, das bei diesen Übungen zu beobachten ist, gehen die Ansichten auch nicht so weit auseinander, wie bei den physikalischen Übungen. Die beiden möglichen Methoden — Übungen in gleicher und ungleicher Front — lassen sich hier unschwer vereinigen. Nach den bisher gemachten Erfahrungen empfiehlt es sich, die Schüler zunächst gemeinsam mit dem Betriebe der Arbeiten im Laboratorium überhaupt bekannt zu machen (z. B. Behandlung und Benutzung der Brenner, Biegen und Schmelzen von Glas, Kochen, Auflösen, Filtrieren usw.). Nachdem auf diese Weise die Grundlage gewonnen und die manu-

elle Fertigkeit der Schüler genügend entwickelt ist — wobei ein besonderes Augenmerk auf unbedingte Sauberkeit und Genauigkeit zu richten ist —, geht man zu Gruppenübungen über. Unter Anleitung des Lehrers lernen die Schüler nun die Apparate selbst zusammenstellen und die Versuche ausführen. Auf der oberen Stufe üben die Schüler einzeln, indem sie an der Hand des Lehrbuches die ihnen vorgelegten Analysen und Synthesen selbständig durchführen.

Auch bei den chemischen Übungen sind nach dem einstimmigen Urteile der Provinzial-Schulkollegien die Erfolge durchaus erfreulich. Die Schüler arbeiten mit regem Interesse und deutlichem Gewinn für das Verständnis chemischer Vorgänge. Wie sehr die praktischen Arbeiten hier dem natürlichen Bildungsbedürfnisse entsprechen, geht schon daraus hervor, daß viele Schüler die chemischen Übungen wie auch die physikalischen zu Hause in einem eigenen Laboratorium fortsetzen und so das Ergebnis des Schulunterrichts fördern und ausnützen.

So günstig die Urteile über den Erfolg der chemischen Übungen lauten, so ist doch nicht zu verkennen, daß bei ihnen vielerorts die Neigung besteht, zu weitgehende Anforderungen zu stellen, ja über das Ziel der Schule hinauszugehen. Die Schule hat nicht die Aufgabe, Chemiker heranzubilden. Das rein stoffliche Interesse darf sie daher nicht in den Vordergrund rücken, sondern sie muß unter möglichster Beschränkung des bloß Stofflichen ihr Augenmerk auf die allgemeinbildende Seite des Unterrichts richten. Qualitative und quantitative Analysen dürfen ihr nicht Selbstzweck sein, sondern nur so weit herangezogen werden, als es zur Erkennung und Begründung der die chemischen Vorgänge beherrschenden Gesetze notwendig ist. Verliert sie diesen Gesichtspunkt aus den Augen, so stehen die Erfolge des Unterrichts in keinem richtigen Verhältnisse zu der für sie aufgewandten Zeit und Mühe. Es ist entschieden zu rügen, wenn hier und da eine spezielle Fachausbildung bei den Übungen erstrebt wird, die vielleicht später das Lob eines Hochschullehrers ernten kann, aber doch für die harmonische Ausbildung der Schüler und damit für die Lösung der eigentlichen Aufgabe der höheren Schule wenig fruchtbar ist.

Um das rein sachliche Interesse bei den chemischen Übungen nicht überwuchern zu lassen, empfiehlt es sich dringend, im Unterricht selbst wie auch bei den Übungen ein besonderes Augenmerk auf den Zusammenhang mit den übrigen naturwissenschaftlichen Gebieten zu richten und demgemäß nicht nur die Grenzgebiete der Physik sondern auch vor allem die Mineralogie, Geologie und die Naturgeschichte zu berücksichtigen. Der chemische Unterricht gewinnt durch diese Erweiterung seiner Lehrziele entschieden an Interesse und an Wert für die gesamte geistige Ausbildung der Schüler. Es kann mit Befriedigung hervorgehoben werden, daß an einzelnen Anstalten mit Erfolg der Versuch gemacht wird, dieser Forderung gerecht zu werden.

Über die naturgeschichtlichen Übungen sprechen sich die Provinzial-Schulkollegien fast alle sehr zurückhaltend aus mit der Begründung, daß diese Übungen ja erst seit sehr kurzer Zeit zur Einführung gelangt seien. Offenbar liegt hier vielfach ein Mißverständnis vor, das leider durch die irreführende Bezeichnung „Biologie“ veranlaßt worden zu sein scheint und wohl nur diejenigen naturgeschichtlichen Übungen als solche gelten läßt, die an den neuerdings ein-

geführten biologischen, also naturgeschichtlichen Unterricht der oberen Klassen anknüpfen. Ein Grund mehr die nach jeder Richtung hin mißverständliche Bezeichnung „Biologie" in Zukunft durch den eindeutigen Namen „Naturgeschichte" zu ersetzen. In Wirklichkeit sind ja gewiß auf keinem Gebiete die Schülerübungen mehr verbreitet und seit längerer Zeit erfolgreich gepflegt worden als gerade auf dem der Naturgeschichte. Gemeinsam in gleicher Front vorgenommene Bestimmungsübungen im botanischen Unterricht, Anlegen von Herbarien, von Schmetterlings- und Käfersammlungen, die Anlage von Aquarien und Terrarien, Arbeiten im Schulgarten, Sezieren und Präparieren eines Maikäfers, eines Frosches, eines Fisches sind doch Übungen, ohne die ein naturgeschichtlicher Unterricht auch auf der Mittelstufe zum Teil sogar der Unterstufe, kaum denkbar ist oder sein sollte, und die doch an Wert wenigstens für die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit hinter einer physikalischen Messung oder einer chemischen Analyse sicher nicht zurückstehen. Solche Übungen, die, soweit sich übersehen läßt, an den meisten Anstalten in weiterem oder engerem Umfange eifrig gepflegt werden, sind infolge des erwähnten Mißverständnisses, wohl aber auch deshalb, weil sie nicht systematisch eingeordnet sind, sondern nur gelegentlich stattfinden (s. oben), außer Betracht geblieben. Aber auch für die eigentlichen naturgeschichtlichen Übungen der Oberstufe haben sich aus den bisherigen Erfahrungen einzelne wichtige Gesichtspunkte deutlich ergeben.

Zunächst dürfte es sich auch hier empfehlen, wenn es irgendwie angeht, die Teilnehmer besonders im Anfange gemeinsam, später aber in Gruppen zu beschäftigen. Voraussetzung ist natürlich, daß die erforderlichen, hier ohne allzu großen Kostenaufwand zu beschaffenden Einrichtungen und auch die nötigen Mikroskope vorhanden sind. Die einzelnen Übungsgebiete (Morphologie, Anatomie, Physiologie) werden am zweckmäßigsten nicht gesondert, vielmehr in inniger Verbindung behandelt. Unbedingt geboten ist es, sich auch hier vor jedem Übermaß in stofflicher Hinsicht zu hüten. Die Schüler werden am besten gefördert, wenn sie einige gut ausgewählte Übungsbeispiele recht gründlich und allseitig erarbeiten. Endlich müssen sie noch dazu angeleitet werden, ihre Beobachtungen wenigstens teilweise schriftlich niederzulegen und durch Zeichnungen zu illustrieren. Zuweilen veranstaltete Exkursionen können nicht nur dazu dienen, den erforderlichen Übungsstoff zu sammeln, sondern auch den Blick der Schüler auf das Naturganze hinzulenken und die im Laboratorium gemachten Erfahrungen auf die Erklärung der Erscheinungen draußen im Freien anzuwenden. Wenn die Übungen in dieser Weise geleitet werden, ist ihr Erfolg gesichert. Der Gesichtskreis der Schüler wird gerade durch die hier geübte Art der Beobachtung außerordentlich erweitert. Es geht ihnen nach und nach ein immer tieferes Verständnis auf für dieses wunderbare Reich des Lebens mit seinem unendlichen Reichtum an Formen; sie gewinnen auch einen immer genaueren Einblick in unsere eigene Organisation und in die Bedingungen, die für unsere körperliche Entwickelung maßgebend sind, d. h. sie werden in wirklich eindringlicher Weise mit den hygienischen Anforderungen vertraut gemacht. Die Gefahr, daß der Unterricht zu einer einseitig naturalistischen Auffassung des Lebens hinführen kann, wenn er in der Hand ungeeigneter Lehrer liegt, ist allerdings nicht ausgeschlossen, jedoch liegt diese Gefahr auch bei den

meisten anderen Unterrichtsfächern, jedenfalls in gleichem Maße bei der Physik und Chemie vor. Derselbe Takt, der für eine wirksame Ausbildung und Erziehung der Schüler in diesen Gebieten oder etwa im geschichtlichen und religiösen Unterricht bedingungslos Voraussetzung ist, muß auch beim praktischen Unterricht in der Naturgeschichte von dem Lehrer erwartet werden. Gerade eine an der Hand von selbständigen Schülerübungen erlangte ernste und sorgfältige Vertiefung in die naturgeschichtlichen Probleme kann vor der Annahme oberflächlicher Anschauungen und vor allem vor der landläufigen Verwechslung von bloßen Hypothesen und feststehenden Tatsachen behüten.

Zusammenfassend ergibt sich, daß die Schülerübungen auf den drei Hauptgebieten der Naturwissenschaft sich vortrefflich bewährt haben und daß ihre weitere Entwicklung und Ausgestaltung unbedingt im höchsten Maße erwünscht ist. Es ergibt sich aber auch ferner, daß die naturwissenschaftliche Unterrichtsmethode an den preußischen höheren Lehranstalten dank der Freiheit, die die preußischen Lehrpläne gewähren und dank der Leistungsfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit der naturwissenschaftlichen Fachlehrer eine solch erfreuliche Entwicklung genommen hat, daß die preußische höhere Schule auch auf diesem Gebiete einen Vergleich mit den Schulen des Auslandes nicht zu fürchten hat.

Berlin. J. Norrenberg.

Selbstbetätigung und Selbstverantwortung der Schüler auf erziehlichem Gebiet.*)

In seinem bekannten Buche „Erziehung und Erzieher" berichtet Rudolf Lehmann von einem Schulgespräche mit Primanern, in dem diese ganz offen und ernsthaft den Betrug in der Schule als etwas durchaus Erlaubtes und Selbstverständliches bezeichneten. Daß hier nur mit wünschenswerter Offenheit ausgesprochen wurde, was mehr oder weniger als Grundton der Schülerstimmung überhaupt durchklingt, das wissen wir alle. Woher diese Erscheinung? Zu einem Teile ist sie die Folge des staatlichen Berechtigungswesens. Die höhere Schule gilt einem Teile der Allgemeinheit als eine Art Berechtigungsautomat, der gegen das nötige Kleingeld die Berechtigungsscheine pflichtgemäß zu verabreichen hat: hier etwas nachzuhelfen, gilt als erlaubt, wenn's gelingt. Auch mag das übermoderne Streben nach jeder Art von Lebenserleichterung, der leichte Lebensgenuß um jeden Preis mit hineinspielen. Aber diese Erklärungen können allein nicht ausreichen, da doch Gottlob das deutsche Volk in seiner Gesamtheit als Träger einer ernsten sittlichen Lebensauffassung erscheint. Es bleibt meines Erachtens nichts übrig, als ein gewisses Maß der Schuld auch innerhalb der Schule selbst zu suchen: Die Schüler verstehen unsere Schule nicht recht, weil dieser selbst nicht immer gelingen mag, ihren Zöglingen die sittlichen Zwecke, den weitern ethischen Horizont allen „Reglements" und aller Zucht zu eröffnen. Jedenfalls

*) Nach einem Berichte auf dem 3. Rheinischen Philologentag zu Düsseldorf am 3. Juli 1909.

darf es sich bei unserer Schulerziehung nicht handeln um eine Art Repressivsystem, also um das bloße Zurückdrängen von Unordnung und um das Erzwingen äußerlicher Ordnung.

Das Erstrebenswerte vielmehr ist die innere Mitwirkung des Zöglings an seiner äußerlichen Beherrschung, also der innerlich freiwillige Gehorsam. Viele von uns werden es sicherlich aus eigener Erfahrung bestätigen, wie hellhörig und interessiert meistens die Schüler, kleine wie große, aufhorchen, wenn in geeigneter Weise an ihr eigenes Urteil und an ihre eigene sittliche Verantwortung appelliert wird.

Diese Erziehung zur Selbstüberwindung, zur innern Freiheit der Seele hat nichts zu schaffen mit dem übertriebenen und mißverstandenen Kultus der Individualität, wie er seit einigen Jahren nach amerikanischem Muster auch in Deutschland gepredigt wird. Die beiderseitigen Anschauungen fliehen sich vielmehr wie Feuer und Wasser. Und grade dies kann ich, etwaigen Mißverständnissen gegenüber, nicht scharf genug betonen.

Jene angeblichen Freiheitsapostel verwechseln trotz allem Gerede von „Persönlichkeits-Kultur" durchaus die natürliche, sinnliche Individualität mit der innern, geistigen Persönlichkeit. Der alte Aberglaube Rousseaus an die menschliche Natur lebt in ihnen wieder auf; sie säen die individuelle Willkür und Launenhaftigkeit des Kindes und ernten die geistige Knechtschaft statt der geistigen Freiheit des Jünglings und Mannes. Nein, der Weg zur wahren Freiheit geht nach wie vor durch Zucht und Überwindung. Aber diese Zucht und Überwindung muß übersetzt werden in die Welt der sittlichen Selbstbestimmung.

„Aber," so tönt es mir nun wohl entgegen, „was ihr da redet von freiwilligem Gehorsam, von der Vermählung von Zucht und Freiheit, das ist ja gar nichts Neues!" Ach nein, es ist nichts Neues, es ist sogar etwas sehr Altes; schier tausend und neun hundert Jahre ist es her, daß auf diese alte Lehre das ewige Siegel der Vollendung gedrückt worden ist. Aber entspricht in unserer heutigen Schule allerwegen die Praxis dieser alten und anerkannten Theorie? Kein Zweifel — damit wir uns nicht mißverstehen — daß wir alle die ethischen Werte nicht unterschätzen wollen. Die Frage dürfte nur sein, ob wir bei unserer Erzieherarbeit immer die zweckmäßigsten Mittel angewandt haben. Auch da, wo der Drill nicht gleich handgreiflich wird, erscheint doch bisweilen das Regime des äußeren Zwanges, des starren Gebietens und Verbietens so festgewurzelt, daß wir daneben mit unsern Bemühungen, auch eine ethische Grundlage zu schaffen, den Schülern unverständlich bleiben. Ebenso wenig vermag die Anstachelung des Ehrgeizes zur wahren Selbstbezwingung und Selbstbefreiung zu führen. Und womöglich noch schwächlicher sind die Versuche, der Erziehungsaufgabe durch Weckung des Interesses gerecht zu werden, d. h. durch das bloße Gefesseltsein der Schüleraufmerksamkeit durch den Stoff und seine Darbietung.

Nur das freudige Selbstwollen des Schülers, der aktive Wille zur Beherrschung des äußern Menschen, das Bewußtsein der Verantwortlichkeit vor sich selber vermag zu helfen. Hier liegt der springende Punkt unserer Forderung. Man hat gesagt, das Charakterbildende liege schon in dem Lernzwang, in dem festen, wohlüberlegten Antrieb des Unterrichtenden. Charakterbildung

stelle sich da von selbst ein. Aber wie ist es denn mit dem Antrieb? Wenn dieser Antrieb nicht gleichwohl wieder zur Dressur werden soll, so muß dem Zögling doch das Verständnis für den Eigenwert der zeitweiligen Selbstverleugnung aufgehen; die Forderungen des Antriebes müssen mit der innersten Persönlichkeit des Menschen, mit seinem sittlichen Wollen verbunden werden: kurz, der Zwang soll in freudige Mitwirkung des Schülers zur Verwirklichung des sittlichen Gesetzes verwandelt werden.

„Des Gesetzes strenge Fessel bindet
Nur den Sklavensinn, der es verschmäht."

Was aber sollen wir nun zunächst tun, um das Ziel zu erreichen? Sollen wir gleich hingehen, um überall alle äußern Experimente des sogenannten Schulstaates*) (school-city) vorzunehmen? Ich spreche es mit allem Nachdruck aus: Diese Dinge allein wären ein Körper ohne Seele! Diese äußern Veranstaltungen sind meines Erachtens nicht die Hauptsache, vor allem sind sie nicht das Ziel. Sie sind ein Mittel zum Zwecke, aber keineswegs das einzige, und zunächst sind sie nicht einmal das unbedingt Erforderliche. Unsere heutige Schülergeneration wird ohnehin hier und da wohl noch nicht reif sein zum Mittun; ist ja doch ein Volk nicht ohne weiteres dadurch reif zum Verfassungsleben, daß ihm die Politiker die Urkunde einer Konstitution in den Schoß legen. Da wird es gewiß noch vieler vorbereitenden Arbeit bedürfen. Gewiß sind Versuche an geeigneter Stelle und unter zweckmäßiger Leitung durchaus wünschenswert; läßt es sich doch nicht verkennen, daß gerade bei solcher Mitarbeit der Schüler diesen selbst ihre Verantwortung sinnfällig vor Augen tritt, und daß gerade so das Gemeinleben der Schüler in gesunde, offene Bahnen geleitet wird. Freilich alle solche Versuche müssen getragen und durchdrungen sein vom Geiste gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrern und Schülern und von dem Geiste wahrer, sittlicher Freiheit. Grundlegend dagegen und geradezu unerläßlich erscheint mir dies: Möchten wir alle uns mit der Überzeugung erfüllen, daß die gekennzeichnete Freiwilligkeit des Gehorsams ein erstrebenswertes Ziel und daß sie — die unvermeidliche Unvollkommenheit alles Menschlichen abgerechnet — ein erreichbares Ziel sei. Wo ein Wille ist, wird sich ein Weg zeigen. Die Einkehr bei uns selbst macht uns zur Umkehr fähig. Dieser Weg braucht nicht — wie ich im Gegensatz zu Förster glaube — notwendig durch besondere Besprechungen ethischer Grundfragen zu gehen.**) Das Wesentliche ist vielmehr, daß von der untersten Stufe an immer dann, wenn das konkrete Schulleben bestimmte Gelegenheiten von

*) Über diese Art der Selbsttätigkeit der Schüler, d. h. ihre Beteiligung an der Schulverwaltung hatte vorher auf dem genannten Philologentage Herr Prof. Dr. Heckmann (Elberfeld) berichtet und auch bereits eine von ihm entworfene Ordnung vorgelegt; vergleiche die folgende Anmerkung. Auch von der Oberrealschule zu Aachen lag bereits eine solche Ordnung vor.

**) Fr. W. Förster, Schule und Charakter (Zürich, 1908). Dies Buch gab den Anstoß zu den Verhandlungen auf dem Philologentage, nachdem das Rheinische Provinzialschulkollegium schon vorher auf dies Werk aufmerksam gemacht und zu praktischen Versuchen eingeladen hatte. Vgl. übrigens auch: Herm. Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers, (München, 1907.)

selbst bietet, der Erzieher sich erinnere, er sei nicht der Gendarm des Zwanges, sondern der Anwalt sittlichen Wollens. Im Anfange wird es uns selbst wohl hier und da etwas Überwindung kosten, folgerichtig den Ton zu finden. Aber der Erfolg wird uns ermutigen. Und mit der Kraft, die das Ideal dem strebenden Geiste gibt, wollen wir dem Sänger „des Ideals und des Lebens" folgen:

„. . flüchtet aus der Sinne Schranken
In die Freiheit der Gedanken,
Und die Furchterscheinung ist entflohn,
Und der ewige Abgrund wird sich füllen;
Nehmt die Gottheit auf in euern Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron."

Versuchen wir es, diesen Weg zu gehen:
es ist der Weg zum Herzen des Schülers.

Leitsätze:

1. Den sichern Grund für die Gesamtaufgabe der Schule legt die Erziehung zum freiwilligen, auf sittlicher Einsicht beruhenden Gehorsam.
2. Das wirksame Mittel hierzu ist das stetige und planmäßige Bestreben, in dem Schüler das Gefühl der Selbstachtung und das Bewußtsein der Verantwortlichkeit vor sich selber zu wecken und zu festigen. Dienlich mag diesem Bemühen die zweckmäßig geleitete Betätigung des Schülers auf dem Gebiete der Schulverwaltung sein.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Zur Einführung des Werkunterrichts.

Es war ein verheißungsvolles Zeichen für die äußere Entwicklungsmöglichkeit des Werk- (Arbeits-) unterrichts an unserer Schule*), als sich im Winterhalbjahr 1908/09 — wir hatten keinen besonderen Raum, sondern waren auf Klassenzimmer angewiesen — aus freier Wahl 65 Prozent aller Schüler an Lehrgängen für Pappearbeiten und Tonformen beteiligten. Auch jetzt im zweiten Halbjahre (Sommer 1909) sind alle Kurse voll besetzt, trotzdem der Direktor der Anstalt unter Hinweis auf den nahenden Frühling und Sommer den Schülern dringend geraten hatte, sich den Eintritt wegen des unvermeidlichen Opfers an Lust und Spiel draußen in freier Luft doppelt zu überlegen. —

Im eignen Gebäude haben wir eine im Erdgeschoß gelegene Werkstätte, einen Raum von nahezu 60 qm Bodenfläche. Er enthält elektrisches Licht und Wasserleitung. Der Fußboden ist mit Linoleum belegt. An der Decke befindet sich für elektrischen Kraftbetrieb eine Transmission, an die später einmal zwei Drehbänke

*) Arndt-Gymnasium in Dahlem.

und ein Schleifstein angehängt werden sollen. Ausgestattet ist der Arbeitsraum mit zehn Hobelbänken*); das vollständige Werkzeug dazu befindet sich gemeinsam in einem Schranke. Durch Auflegen von Linoleumresten (Geschenk der Firma Quantmeyer & Eicke, Berlin, Wilhelmstr.) eignen sich die Bänke auch im Betriebe der Papp- und Modellierkurse. Eine innen mit Zink ausgeschlagene Kiste enthält den Modellierton. Jedem Teilnehmer im Tonformen steht ein mit eingeschobenen Gratleisten versehenes kiefernes Brett**) (gebaut von einem ansässigen Tischler) zur Verfügung. An den Längsseiten des Arbeitsraumes bieten Bänke Gelegenheit zu vorübergehendem Ausruhen. Schließlich ist an der den Schülern zugekehrten Wand eine schwarze Tafel (für Zeichnungen) angebracht. Nach und nach wird die Einrichtung mehr und mehr vervollkommnet werden. Besondere Schränke zur Aufnahme von Vorbildern (z. B. Natur- und Lebensformen für das Modellieren) enthält der Arbeitsraum nicht; sie werden je nach Bedarf den Sammlungen für den naturwissenschaftlichen und den Zeichenunterricht entnommen. Die von den Schülern angefertigten Gegenstände werden in einem Raume neben dem Zeichensaal untergebracht.

Bis jetzt sind vier Kurse eingerichtet: je einer für Hobelbankarbeit und für Modellieren und zwei für Papparbeiten. Die Kurse sind wahlfrei, dauern jedesmal ein halbes Jahr und werden wöchentlich in zwei Stunden am späteren Nachmittag abgehalten. Es bestehen Kurse für Anfänger und Fortgeschrittene. Papparbeiten sind berechnet für Schüler aus Sexta und Quinta (Höchstzahl der Teilnehmer 15); Modellieren (15) und Holzarbeiten (10), je nach Neigung und Körperkraft für Schüler aus allen Klassen von Quarta an aufwärts. Im Laufe der Jahre sollen noch Kurse eingerichtet werden für Metallbearbeitung und Anfertigung physikalischer Apparate. Eine besondere Schulordnung für den Werkunterricht halten wir nicht für nötig.

Sämtliche Rohstoffe (Papiere und Pappe***), Klebstoff, Holz†), Ton††), dazu das gesamte Werkzeug für Holzarbeiten bekommen die Schüler geliefert. Für die Papparbeiten muß sich jeder Schüler ein Pappmesser und ein Falzbein (35 Pf.) anschaffen; ebenso hat für das Modellieren jeder einzelne sein eigenes Handwerkszeug†††). Als Entschädigung für die Materialien bezahlen die Teilnehmer beim Modellieren und bei den Papparbeiten je 4 M. vierteljährlich, bei den Hobelbankarbeiten je 7 M. Es ist beabsichtigt, diesen Betrag herabzusetzen, sobald kein Überschuß für Neuanschaffungen mehr nötig ist; der Betrieb soll sich dann nur selbst erhalten. Am Ende jedes Halbjahres bekommen die Schüler ihre Arbeiten als ihr Eigentum zurück. Den Abschluß eines Kursus soll eine öffentliche Ausstellung bilden, deren wirkungsvolle Herrichtung die Schüler selbst lernen sollen.

Die Neueinrichtung der Hobelbankwerkstatt kostet gegen 550 Mark; die Neu-

*) Geliefert von J. G. Degner, Berlin, Gertraudtenstr.

**) Verschiedene Größen; Stück durchschnittlich 0,90 M.

***) Winckler, Leipzig, Seeburgstr. 47.

†) Aus der nächsten Holzhandlung.

††) Belitzer Ton von Gebrüder Baentsch, Dölau bei Halle. 50 kg 1,40 M. inkl. Sack.

†††) Modellierkästchen (mit Pinsel, Schwämmchen und drei Hölzern) liefert das Albrecht Dürer-Haus, Berlin. 1,50 M.

anschaffungen und Unterhaltungskosten für Papparbeiten (Leim, Buntpapiere, Ösen Haken, Pausleinen) rund 30 Mark, für Modellieren (Ton) rund 10 Mark und Hobelbankarbeiten (Holz, Nägel, Schrauben, Schleifen der Werkzeuge) rund 40 Mark werden reichlich durch das von den Schülern erhobene Schulgeld gedeckt. Der den gesamten Werkunterricht erteilende Lehrer ist auf dem Lehrerseminare für erziehliche Knabenhandarbeit in Leipzig vorgebildet und gibt den Unterricht als Überstunden, deren einzelne mit 90 Mark jährlich bezahlt wird. Diese Stunden sollen später zu seinen Pflichtstunden gehören.

Für uns ist der Werkunterricht ein wichtiges Erziehungs- und Unterrichtsmittel. Er ist kein „technisches" Fach. Er steht in fortwährender Beziehung zum Erkenntnis- und Zeichenunterricht und zum praktischen Leben, er ist angewandte Kunstpflege und will ein Gegengewicht sein gegen die rein intellektuelle Arbeit der Lernschule. Gearbeitet wird nicht ausschließlich nach einem der vorliegenden Lehrgänge*). Möglichst bald und oft wird individualisiert; Aufgaben werden durchgeführt, die sich die Schüler selbst stellen. Die einzelnen Gegenstände, die stets einen praktischen Wert haben und nicht bloß Übungen darstellen, werden nach Größe, Form und Ausstattung verschieden angefertigt. Unter äußerster Wahrung des Prinzips der Selbsttätigkeit wird bei der Anfertigung eines neuen Gegenstandes folgender Lehrweg durchschritten:

1. Was soll ich bauen?
   Namen des Gegenstandes; Untersuchung des kindlichen Gedankeninhaltes darüber, Zeichnen an die Wandtafel.
2. Wie groß soll der Gegenstand werden?
   Selbstfindenlassen der entsprechenden Maße und Eintragen in die Zeichnung; die Zeichnung lesen lernen.
3. Welche Rohstoffe und Werkzeuge brauche ich?
   Material- und Werkzeugkunde; Wertberechnungen; Wert der eignen Arbeit.
4. Welche Arbeiten muß ich der Reihe nach ausführen?
   Ökonomie in Zeit und Kraft.
5. Wie könnte ich meinem Gegenstande einen Schmuck geben?
   Schmuck, entwickelt aus dem Zweck des Gegenstandes. Beizen, Wachsen, Polieren. Anwendung der verschiedenen Ziertechniken (Schnitzen, Brennen, Intarsia).
6. Welche Fehler kann ich vermeiden?
   Falsche Behandlung des Materials und des Werkzeugs; wobei könnte ich mich verletzen?
7. Herstellen des Gegenstandes.

Noch haben wir bis jetzt keine anderen Erfahrungen gesammelt als diese: daß auch an unseren Schülern der Werkunterricht seine altgewohnte, werbende

*) Wie Grimm, Lehr- und Modellgang etc. — Die Vorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt. Leipzig, Frankenstein & Wagner. Koch-Knutzsch, Lehrgang und Anleitung etc. Leipzig, Hahn.

Kraft ausübt und daß er im Schüler alle die hohen Lustgefühle auslöst, die der unmittelbare, sichtliche Erfolg bereitet.

Bei mehreren Schülern, die wegen Kränklichkeit vorübergehend von einem Teile des wissenschaftlichen Unterrichts befreit werden mußten, war es gerade „das schaffende Lernen", der Arbeitsunterricht, der ihr Selbstvertrauen und die Freude an der Schule wach erhielt. Und das halten wir für das Beste an unserem Fache, daß es Freude und Begeisterung und Zuversicht bereitet im Leben des Schülers. Deswegen stehen wohl ausnahmslos die Eltern unserer Jungen dem Arbeitsunterrichte mit regem, dankbarem Interesse gegenüber. Ihnen soll von Zeit zu Zeit Gelegenheit geboten werden, dem Betriebe in unserer Werkstatt beizuwohnen.

Dahlem. A. Pleißner.

Statistisches über das Frauenstudium.*)

In den Bestimmungen über die Immatrikulation der Frauen ist eine Änderung eingetreten: sie bezieht sich auf solche Frauen, welche die Universität mit dem Ziele der Oberlehrerinnenprüfung besuchen. Bisher wurden diese Frauen unter § 3 der Vorschriften für die Studierenden subsumiert und erhielten die sogenannte kleine Matrikel; deshalb bedurfte ihre Zulassung der besonderen Genehmigung des Ministers. Dies hat mehr eine formelle als materielle Bedeutung gehabt, denn alle Frauen, welche die Schulbildung, die erfordert wird für die Zulassung zur Oberlehrerinnenprüfung, nachwiesen, wurde die ministerielle Genehmigung anstandslos erteilt. Die Änderung, welche der Erlaß vom 11. April dieses Jahres gebracht hat, besteht nun darin, daß diese Frauen unter § 2, Absatz 2 der Vorschriften gestellt sind. Dort werden diejenigen Kategorien behandelt, von welchen — wie den Apothekern, früher auch den Zahnärzten und Tierärzten — Universitätsstudien gefordert werden, ohne daß sie das Reifezeugnis einer neunstufigen höheren Lehranstalt nachzuweisen haben. Hierdurch werden jene Frauen der sogenannten großen Matrikel teilhaftig. Die praktische Bedeutung der Änderung besteht in der Hauptsache darin, daß die Notwendigkeit der ministeriellen Genehmigung für die Immatrikulation fortgefallen ist. Für die statistische Untersuchung über das Frauenstudium ist dieser Erlaß ohne Bedeutung. Ob die gleichzeitig angeordnete Steigerung der Anforderungen des Oberlehrerinnen-Examens einen Einfluß auf das Frauenstudium ausüben wird, bleibt abzuwarten. Es sind nämlich durch einen Erlaß vom 3. April dieses Jahres jene Anforderungen bis auf das Maß der Prüfung pro facultate docendi erhöht worden; das Oberlehrerinnen-Examen ist also erheblich schwerer geworden. Was aber die Zahlen selbst betrifft, so studierten im Sommersemester 1909 an preußischen Universitäten 1 464 Frauen gegen 1 188 im Sommersemester 1908; es hat also eine Vermehrung der studierenden Frauen stattgefunden. Für die einzelnen Fakultäten stellt sich die Sache folgendermaßen:

---

*) Vgl. Seite 309 des Jahrgangs 1909.

In der theologischen Fakultät	1909:	26	1908:	32
„ „ juristischen „	„	13	„	14
„ „ medizinischen „	„	183	„	142
„ „ philosophischen „	„	1242	„	1000

Unter den Studentinnen des Sommersemesters 1909 sind die immatrikulierten in der Mehrzahl, die Gastzuhörerinnen in der Minderzahl. Insgesamt waren immatrikuliert 935 Frauen, und zwar inskribiert

in der theologischen Fakultät	8
„ „ juristischen „	8
„ „ medizinischen „	155
„ „ philosophischen „	764

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Aus den Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. (Jahrgang 1908.)

1. **Bolte, Johannes,** Andrea Guarnas Bellum Grammaticale und seine Nachahmungen. Berlin 1908. A. Hofmann & Co. 92 u. 307 S. 8°. 11 M.

In dieser Ausgabe erscheint bereits der 43. Band der Monumenta Germaniae Paedagogica. Bolte bietet darin eine mit bewundernswertem Fleiße ausgeführte Zusammenstellung des Originals und der zahlreichen Nachahmungen dieses eigenartigen und für die Schulgeschichte hochwichtigen Werkes. Sein Verfasser, der Humanist Andrea Guarna, entstammt einer italienischen Soldatenfamilie. Sein Großvater hatte in Francesco Sforzas Diensten gestanden, und zwei seiner Brüder lebten ebenfalls vom Schwerte. Solch kriegerische Umgebung — auch an Bürgerkriegen war Italien nicht arm — erklärt es wohl, daß Guarna auf den Gedanken kam, die Entstehung der Unregelmäßigkeiten in der lateinischen Sprache aus einem Streite zu erklären, den einst die Könige Amo, der Beherrscher der Verba, und Poeta, der Gebieter der Nomina, ausgefochten hätten. Jene Unregelmäßigkeiten werden als die Spuren der Wunden und Verluste dargestellt, die dieser Krieg mit sich brachte. Das Werkchen hatte einen gewaltigen Erfolg: das beweisen schon die 107 Ausgaben, die Johannes Bolte festgestellt hat und von denen der Löwenanteil Deutschland zufällt; das beweisen ferner die Übersetzungen und die zahlreichen epischen und dramatischen Nachbildungen, die das von Guarna erfundene Motiv den verschiedensten Zwecken dienstbar machen. Man kann Boltes prächtige Einleitung und die übersichtliche Zusammenstellung der Texte dem geschichtlich interessierten Pädagogen wie dem Kultur-, Literar- und Musikhistoriker — auch zu musikalischen Lehrzwecken wurde das Werk umgearbeitet — in gleicher Weise empfehlen.

2. **Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.** XVIII. Jahrgang. 1.—4. Heft. 340 S. 8°. Preis für Nichtmitglieder 8 M.

Die „Mitteilungen" des vergangenen Jahres leitet Georg Kampffmeyer mit einem Aufsatz über den niederländischen Humanisten Nicolaus Clenardus ein (S. 1—22). Clenardus war ein geborener Pädagoge und zudem eine durchaus eigenartige, eindrucksvolle Persönlichkeit. In Löwen vorgebildet, lehrte er dort

von 1520—31 mit großem Erfolge Griechisch und Hebräisch. Sein Ideal aber war die Erlernung der arabischen Sprache, die er später in seinem geliebten Löwen als erster Europäer seine Zeitgenossen lehren wollte. Mit unendlicher Mühe arbeitete er sich an der Hand eines polyglotten Psalteriums, das auch eine arabische Kolumne enthielt, in die Geheimnisse dieser Sprache ein, reiste dann nach Spanien und schließlich auch nach Marokko, starb aber nach mehr als einjährigem Aufenthalt daselbst in Spanien, ohne sein Heimatland wiederzusehen. Die sprachunterrichtlichen Versuche des Clenardus, von denen uns Kampffmeyer eine anschauliche Probe gibt, sind sehr interessant. — In die Zeit des Humanismus versetzen uns auch Friedrich Meyers Angaben über den Schulplan, den die Humanisten Leichius und Velsius (letzterer auch ein Niederländer und früherer Lehrer am Collegium trilingue in Löwen) 1552 für das Dreikronenkolleg in Köln ausgearbeitet haben (S. 23—32). Ging diese Anstalt auch schon nach vierjährigem Bestand in die Hände der Jesuiten über, so ist der Lehrplan doch schon wegen seiner mannigfachen Berührungspunkte mit den in Löwen und von Sturm vertretenen Anschauungen der Beachtung wert. — Johann Michael Reu, der durch sein groß angelegtes Werk „Quellen zur Geschichte des Katechismusunterrichtes" die Geschichte der religiösen Jugendunterweisung so hervorragend gefördert hat, weist in einem Aufsatz über die deutsch-lateinische Magdeburger Schulausgabe des kleinen Katechismus Luthers auf die große Verbreitung und den tiefgehenden Einfluß hin, den diese Fassung (in erster Ausgabe von Georg Major stammend) gewonnen hat, und sucht unter gleichzeitiger Kritik von einschlägigen früheren Arbeiten Knokes und Albrechts die zeitliche Reihenfolge der bis jetzt bekannt gewordenen Drucke dieser Ausgabe festzustellen (S. 33—43). — Max Schneider liefert in seiner Zusammenstellung der Themata der lateinischen Schülerreden vom Gymnasium Illustre in Gotha die Fortsetzung zu der schon im 17. (nicht 18.!) Jahrgang veröffentlichten Liste von Schülerdisputationen derselben Anstalt (S. 44—56). Wenn wir auch keinen Einblick in die Reden selbst gewinnen können — nur einige davon sind gedruckt worden —, so ist doch schon die Wahl der Themen für ihre Zeit höchst charakteristisch und daher ihre Zusammenstellung für die Schulgeschichte wertvoll. Mir ist eine besondere Vorliebe für die Wahl aktueller Themata aufgefallen: mehr oder weniger berühmte Persönlichkeiten der Zeitgeschichte werden häufiger zum Gegenstand oratorischer Erörterungen gemacht. Schneider sollte jedoch der Klarheit wegen die Mitteilungen (abgekürzt Mitt.) nicht als „Zeitschrift" zitieren.

Die umfangreichste Abhandlung dieses Jahrgangs bildet die Schilderung, die Heinrich Willemsen von der Entwicklung des bergischen Schulwesens unter der französischen Herrschaft gibt (S. 65—95 und 153—209). Die fleißige Arbeit baut sich in erster Linie aus dem Material auf, das dem Verfasser die einschlägigen Akten des Staatsarchivs zu Düsseldorf boten. Die bergische Regierung hatte die besten Absichten, die in ihrem Machtbereich liegenden höheren und niederen Schulen zu fördern, und eine Reihe von Erlassen und Entwürfen sprechen deutlich für ihren Eifer um die Hebung des arg daniederliegenden Unterrichtswesens. Galt es doch die Schulen aus den verschiedensten Gebietsteilen (Bayern, Preußen und Kurköln) zu einem einheitlichen Organismus zu verschmelzen. Aber

wenn man die ständigen Veränderungen im Besitzstand des ephemären Staatengebildes und die durch die vielen Kriege Napoleons hervorgerufenen drückenden Militärlasten in Betracht zieht, so versteht man, daß alle Arbeit der Bergischen Regierung um die Förderung des Schulwesens eine Sisyphusarbeit sein mußte. Willemsen verzeichnet mit Genugtuung eine gewisse Aufwärtsbewegung des Volksschulwesens, die sich in der energischeren Durchführung des Schulzwanges, in bescheidener pädagogischer und teilweise auch materieller Förderung des Volksschullehrerstandes kundgibt; aber das ist auch alles, was sich an positiven Ergebnissen feststellen läßt. Wie kläglich steht dagegen das höhere Schulwesen des bergischen Landes da, wenn man es mit der gleichzeitigen glänzenden Entwicklung desselben Bildungszweiges in dem äußerlich niedergetretenen Preußen vergleicht!

In den Osten der preußischen Monarchie führen uns Gustav Bauchs Beiträge zur älteren Liegnitzer Schulgeschichte (S. 96—135), deren Veröffentlichung durch die sechshundertjährige Jubelfeier des evangelischen Gymnasiums zu Liegnitz, der ehemaligen Pfarrschule zu St. Peter und Paul, mitveranlaßt worden ist. Ältere Versuche, einer Geschichte dieser Anstalt sind wohl vorhanden, aber besonders die letzte dieser Bearbeitungen von A. H. Kraffert (1869) ist sehr dilettantisch und fehlerhaft. Bauch liefert nun in seinen Beiträgen wertvolles Material für eine Neubearbeitung dieser Anstaltsgeschichte. Er stellt zunächst die spärlichen urkundlichen Daten über die Geschichte des Kollegiatstiftes zum hl. Grabe, dann die kaum zahlreicheren über die Entwicklung der Marienschule zusammen und verfolgt endlich im Hauptteil seiner Abhandlung die Geschichte der wichtigsten der drei alten Liegnitzer Bildungsanstalten, der Pfarrschule zu St. Peter und Paul, die durch Stiftungsurkunde vom 31. Dezember 1908 vom Bischof Heinrich von Breslau zum Range einer Partikularschule erhoben und im 16. Jahrhundert mit der Marienschule zum heutigen städtischen Gymnasium vereinigt wurde. Besonders reiche historische Angaben liefert Bauch über die Rektoren und Lehrer dieser Schule von der Mitte des 16. bis ins erste Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts. — Georg Huth bringt neues Material zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge (S. 210—223). Er teilt den Stoff ein nach Ländern und Landschaften, bestimmten Schulen und einzelnen Personen. Besonders interessant sind die aus Schwarzens Buch über die „Neumärkischen Schulen am Ausgang des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts" entlehnten Bemerkungen über die französischen Aufsätze der preußischen Abiturienten dieser Zeit, in denen ebenso gern aktuelle Themata behandelt werden wie in den von Schneider aufgezählten lateinischen Schülerreden des Gothaer Gymnasiums.

Das vierte Heft bietet als erste größere Abhandlung den Abdruck eines Vortrags von Wilhelm Münch über die Theorie der Fürstenerziehung im Wandel der Jahrhunderte. Eine gewaltige Fülle von Abhandlungen ist im Laufe der Jahrtausende in allen möglichen Sprachen über dieses Problem geschrieben worden. Sie harren noch einer zusammenfassenden, eingehenderen geschichtlichen Betrachtung. Münch stellt in seinem Vortrag die großen Richtlinien auf, die für eine Einteilung des riesigen Stoffes maßgebend sein werden, und hebt geschickt die Haupterscheinungen heraus, an denen er den Wandel der Anschauungen auf diesem

Erziehungsgebiete seinen Hörern nahe bringt und auch die geschichtlichen Zusammenhänge andeutet. — Für die Praxis der Fürstenerziehung liefert das folgende von H. Wäschke zusammengestellte Archivinventar zur Geschichte des anhaltischen Schulwesens gelegentlich auch wertvolles Material. Sein Hauptzweck ist freilich ein anderer. Wissenschaftliche bildungsgeschichtliche Forschungsarbeit ist nur möglich, wenn die zahllosen schulgeschichtlichen Akten der staatlichen und städtischen Archive dem Forscher leichter zugänglich gemacht werden. Wäschkes Inventar ist nun als Muster einer fachmännisch brauchbaren Archivregistrierung abgedruckt worden. Wer die Zusammenstellung auch nur einmal flüchtig durcharbeitet, der wird staunen über die Fülle des Stoffes, die noch wissenschaftlicher Bearbeitung harrt.

Auf den Inhalt der kleinen Beiträge, die sich am Ende der einzelnen Hefte befinden, können wir nicht näher eingehen. Hingewiesen sei nur auf den warm empfundenen, dem Andenken Friedrich Paulsens gewidmeten Nachruf von Alfred Heubaum, der Paulsens wissenschaftliche Bedeutung als Philosoph und Pädagog eingehend und bei aller persönlichen Verehrung durchaus sachlich würdigt.

3. **Historisch - pädagogischer Literaturbericht über das Jahr 1907.** 17. Beiheft der Mitteilungen der Ges. f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. VI u. 248 S. 8°. 3 M.

Der große Sammelbericht über die bildungsgeschichtliche Literatur des Jahres 1907 ist an Umfang seinem Vorgänger fast gleich. Die Einteilung des Stoffes ist mehrfach geändert, die Zahl der zu besprechenden Kapitel vermehrt worden. Die Fröbelliteratur hat einen besonderen Referenten erhalten, die Berichte über historisch-pädagogische Arbeiten aus dem Gebiete des katholischen Religionsunterrichts, des deutschen, geschichtlichen, geographischen, sowie des Anschauungs-, Zeichen- und Turnunterrichts sind neu hinzugekommen. Auch der Abschnitt über territoriale Bildungsgeschichte hat durch Besprechung der Arbeiten über Bayern, Baden, Mecklenburg und Braunschweig Zuwachs erhalten. Neben Sonderschriften über das Studentenleben werden endlich die großen Enzyklopädien von Rein und Loos kritisch gewürdigt. Besonders zu begrüßen ist das (im Vorjahre fehlende) Sachregister, das nun für beide Jahrgänge angefügt worden ist. So wächst sich der Literaturbericht in erfreulicher Weise zu einem immer vollkommeneren Orientierungswerk aus.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Die Frage, ob es ratsam sei im Unterricht Chrestomathieen zu verwenden, wird verschieden beantwortet. Es scheint mir nicht richtig, sie ohne Einschränkung zu bejahen. Man wird stets darauf bedacht nehmen müssen, dem Schüler eine vollständige Schrift, etwas Abgerundetes vorzulegen; denn nur dann kann er die Folgerichtigkeit der Durchführung eines Themas und die Kunst der Darstellung erkennen. So wird man Reden auch von größerem Umfange nicht im Auszuge bieten dürfen.

Anders scheint es bei geschichtlichen Darstellungen zu sein; doch auch hier dürfte, wenn man an Thukydides, Livius, die Annalen und Historien des Tacitus denkt, eine Auswahl nicht zweckmäßig sein, nicht etwa weil jemand auf den Gedanken kommen könnte, ein oder zwei Bücher unverkürzt, ohne Rücksicht auf den Zusammenhang oder auf die Vollständigkeit der geschilderten Zustände oder erzählten Ereignisse, lesen zu lassen, sondern weil den Erwägungen des Lehrers über das für die jeweilige Schülergeneration Notwendige und über die Ergänzung und Bereicherung der in anderen Lehrstunden angeregten Gedanken eine nach andern Gesichtspunkten getroffene Wahl entgegentritt.

Wie steht es mit Schriften philosophischen Inhalts? Auch hier halte ich es aus den oben angeführten Gründen für notwendig, daß die Schrift unverkürzt gelesen wird. Aber selbst wenn sie den Umfang hat, wie Ciceros tuskulanische Erörterungen oder seine Schriften über die Pflichten oder über das höchste Gut und das höchste Übel, ist es zweckmäßig, wenn jeder Lehrer selbst den Lehrstoff aus der ganzen Schrift bestimmt; es gibt ja noch eifrige, wißbegierige Schüler, die, da sie die unverkürzte Schrift in Händen haben, die Gelegenheit benutzen, ihr Wissen durch private Lektüre der ausgelassenen Stellen zu vervollständigen. Bei der beschränkten Stundenzahl kann jedes Jahr nur eine solche Schrift in dieser Ausführlichkeit behandelt werden; andere Schriften, die ähnliche Gedanken erörtern, können schon wegen der Anschaffungskosten, die bei manchem Schüler sehr ins Gewicht fallen, zur Bereicherung der Kenntnisse von den Anschauungen des Verfassers über den behandelten Gegenstand nicht herangezogen werden. Diesem Übelstande wird durch eine Zusammenstellung der in anderen Schriften ausgesprochenen Gedanken des Schriftstellers über die in Betracht kommenden Fragen abgeholfen.

Diese Fragen sind meist ethischer Natur. Dies entspricht einmal den Anschauungen des Altertums, das solche, das Zusammenleben der Menschen befördernde Erwägungen gern angestellt hat, und dann erregen sie, in genauer Umgrenzung dargeboten, das Interesse der Schüler am lebhaftesten.

Eine solche Auswahl aus den Schriften Ciceros oder Platos kann zweitens die Kenntnisse von der Art, wie sie derartige Dinge behandeln, bereichern und vertiefen. Für Plato verweise ich auf den Aufsatz von E. Höttermann in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen LXIII (1909), S. 81—102.

Ich habe schon vorhin bemerkt, daß einige Schriften unverkürzt von den Schülern gelesen werden müssen. Dazu rechne ich Apologie und Kriton. Ich kann es nicht billigen, daß Weißenfels in seinem Buche: „Auswahl aus Plato" diese beiden Schriften im Auszuge darbietet. Alles übrige, was diese „Auswahl" enthält, ist trefflich, nur hätte ich es lieber gesehen, wenn er die aus verschiedenen Schriften ausgewählten Abschnitte nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet hätte. Dies hat Schneider in seinem Lehrbuch aus Plato getan; der Schüler hat die in verschiedenen Schriften über denselben Gegenstand angestellten Erwägungen zusammen. Doch vermisse ich bei ihm anregende Stellen aus der Politeia. Sie hätten Aufnahme finden können, wenn die Apologie und der Kriton nicht abgedruckt worden wäre. Dadurch wird der Argwohn geweckt, als ob das Lehrbuch mit dieser Auswahl für die Platolektüre ausreichen soll. Sollte dies wirklich die

Ansicht des Herausgebers sein, so bedauere ich, bei aller Wertschätzung des verdienten Verfassers der „Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen", dieser Ansicht nicht beipflichten zu können; aber ich begrüße diese Zusammenstellung freudig, weil sie Gelegenheit bietet, die aus der üblichen Klassenlektüre gewonnenen Kenntnisse zu ergänzen und zu vertiefen.

Werden die Chrestomathieen zu diesem Zweck zusammengestellt und in dieser Absicht benutzt, so sind sie ein wertvolles Hilfsmittel für den Unterricht. Die von Wilhelm Münch in dieser Monatschrift VIII (1909), S. 114 bei der Besprechung der während eines Ferienkursus von Gerhard Budde gehaltenen Vorträge „der Kampf um die fremdsprachliche Methodik" mit bezug auf seine Zusammenstellung von Ausschnitten aus den Schriften französischer und englischer Philosophen ausgesprochene Befürchtung trifft bei solchen Chrestomathieen nicht zu.

Ich habe oben gesagt, daß bei der beschränkten Stundenzahl neben den anderen Lektürestoffen jährlich nur ein größerer Platonischer Dialog gelesen werden kann. Das macht für die Primazeit zwei. Die Studienordnung für die höheren Mädchenschulen und Lyceen, wie sie im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung i. J. 1908 (im Dezemberheft) abgedruckt ist, setzt für einen zweijährigen Zeitraum 2—4 Dialoge fest. Diese Zahl soll, wie es mir nach den Ausführungsbestimmungen (S. 941) scheinen will, dadurch erreicht werden, daß nicht allen Schülerinnen dasselbe Pensum zur Präparation aufgegeben wird, sondern abwechselnd einzelne Schülerinnen die Erklärung und Übersetzung zusammenhängender Abschnitte übernehmen, während die übrigen zur nachträglichen Besprechung herangezogen werden. Nach meinen Erfahrungen halte ich dieses Mittel zur Erledigung größerer Lektüreaufgaben nicht für zweckmäßig. Ich lasse viel extemporieren; aber das Tempo des Übersetzens ist kein übermäßig schnelles und das Verständnis wird allen gleichmäßig vermittelt. Präpariert sich aber nur einer, so geht das Übersetzen schneller, die Befürchtung liegt nahe, selbst wenn die Übersetzung das richtige Verständnis des Übersetzenden bekundet, daß es schwächeren Schülern schwer fällt, in das Verständnis einer zu Hause nicht vorbereiteten Stelle einzudringen und daß dadurch das Fortschreiten aller verlangsamt wird.

Nach diesen Bemerkungen, zu denen mich das Studium der im Jahre 1908 der Schriftleitung zur Besprechung eingesandten Unterrichtswerke für den Unterricht im Griechischen und Erwägungen über den Lehrplan für die höheren Mädchenschulen veranlaßt haben, wende ich mich zur Berichterstattung.

Harries, Lehrgang des griechischen Unterrichts in Unter- und Obertertia. Leipzig 1908. Quelle und Meyer. 50 S. 8°. geh. 0,80 M.

Eine so ausführliche Anleitung erscheint mir bei der sorgsamen Einführung der Kandidaten in die Methodik des Unterrichts während des Seminarjahres nicht notwendig. Davon abgesehen erhält der Anfänger manch wertvollen Fingerzeig für erfolgreiche unterrichtliche Tätigkeit. Die Auswahl der syntaktischen Regeln ist wohl erwogen.

Klement, Schulgrammatik der griechischen Sprache. Auf Grund von V. Hintners Griechischer Schulgrammatik bearbeitet. Wien 1908. Alfred Hölder. IV u. 191 S. 8°. geh. 2 K. 50 h., geb. 3 K.

Verfasser führt neben den häufig sich findenden Formen auch weniger oft

gebrauchte an, gibt auf jeder Seite unter dem Strich bei den betreffenden Paragraphen die Abweichung des homerischen und herodoteischen Sprachgebrauchs vom attischen an und fügt sprachgeschichtliche Erläuterungen an geeigneter Stelle hinzu. Die Grammatik ist sehr brauchbar; nur wird in einer neuen Auflage manches Überflüssige wie die Definition schon dem Sextaner geläufiger grammatischer Begriffe weggelassen, manches geschickter dargestellt werden müssen.

Klement, Elementargrammatik der griechischen Sprache. Auf Grund der Griechischen Schulgrammatik von Hintner-Klement. Wien 1909. Alfred Hölder. 100 S. 8°. geh. 1 K 30 h., geb. 1 K 80 h.

Die Grammatik ist ein Auszug aus der Schulgrammatik. Sehr viele Paragraphen sind verkürzt, nicht wenige ganz oder zum Teil weggefallen, manche Bemerkungen sind durch kleinen Druck wiedergegeben, manches in der Schulgrammatik klein Gedruckte ist hier in großem Druck wiedergegeben. Ganze Paragraphen oder Teile sind umgestellt, einige Regeln anders gefaßt, auch neue Zusätze gemacht. Nicht alle Zusammenziehungen betrachte ich als Verbesserungen (cf. § 165 und § 192). Ein großer Teil der Erläuterungen unter dem Texte auf den einzelnen Seiten ist, wenn auch verkürzt, beibehalten. Die Grammatik ist auch in dieser Bearbeitung brauchbar.

Maurenbrecher, B. und **Wagner, R.,** Grundzüge der klassischen Philologie. Band II, 1. Abteilung: Griechische Grammatik von Reinhold Wagner. Stuttgart 1908, Wilhelm Violet. 218 S. 8°. geh. 3,50 M.

Diese, die einschlägigen Schriften sorgfältig benutzende, für die einzelnen Abschnitte die Literatur vollständig gebende, gesicherte Ergebnisse bietende Schrift kann den Studierenden warm empfohlen werden.

Stürmer, F., Wörterverzeichnis zu den griechischen Übungsbüchern von Prof. Dr. O. Kohl. Teil I u. II (Stück 1—30) etymologisch bearbeitet. Halle a. S. 1908, Buchhandlung des Waisenhauses. 80 S. 8°. geh. 1 M.

Verfasser hat aus den Kohlschen Wörterverzeichnissen geeignete Wörter ausgewählt und eine Reihe davon abgeleiteter oder damit zusammengesetzter Wörter mit Erklärungen hinzugefügt. Eine teilweise Wiederholung ist unvermeidlich gewesen. Die Hoffnung, daß diese Zusammenstellung im Unterricht Nutzen stiften werde, teile ich leider nicht.

Schneider, Gustav, Lehrbuch aus Platon. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig 1909, G. Freytag G. m. b. H. 136 S. 8°. geb. 1,50 M. = 1,80 K.

Dem Texte ist vorangeschickt eine Darstellung der vorsokratischen Philosophie der Griechen, des Wesens der Sophistik und des Lebens und der Lebensanschauungen des Sokrates und des Platon. Den Schluß bildet eine Reihe selbständiger Textänderungen und ein Verzeichnis der Eigennamen.

Die nach religiös-ethischen Gesichtspunkten hergestellte Gruppierung des aus den in Betracht kommenden Schriften gewählten Lesestoffes verrät den in Platons Anschauungen mit Liebe sich versenkenden Gelehrten und Schulmann.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Erdkunde.

I. Zeitschriften.

1. **Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik.** 31. Jahrgang. Wien 1908. A. Hartleben. Viele Abbildungen und Karten.

2. **Schlesien.** Illustrierte Zeitschrift. 2. Jahrgang. Breslau u. Kattowitz 1909. F. u. K. Siwinna. Mit Abbildungen.

3. **Deutsche Erde.** Zeitschrift für Deutschkunde. 7. Jahrgang. Gotha 1908. Justus Perthes.

Unter den geographischen Zeitschriften hat sich die „Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik" (1) wegen der Vielseitigkeit ihrer Mitteilungen, ihres für ein wissenschaftlich gebildetes Publikum berechneten Textes und wegen der Schnelligkeit, mit der sie den statistischen und wissenschaftlichen Ergebnissen folgt, auf ihrer alten Höhe gehalten. Eine große Zahl von Bildern ergänzt die Aufsätze, mit denen die Zeitschrift über alle im Vordergrund des Interesses stehenden Gebiete, über die jüngsten Forschungsreisen und die Fortschritte der geographischen Wissenschaft fortlaufend berichtet. Auch die Karten sind sorgfältig ausgeführt und dabei ist die inhaltreiche Zeitschrift sehr billig. In neuem Gewande erscheint die Zeitschrift „Schlesien" (2). Sie umfaßt neben einer Abteilung Kunst und Kunstpflege auch eine schlesische Chronik und einen Teil „Schlesien", der beachtenswerte Beiträge für schlesische Heimatkunde, schlesische Kultur und für Folklore enthält. Eine große Zahl von sehr hübsch ausgeführten Zeichnungen und Photographien erhöht den vornehmen Eindruck, den die Zeitschrift äußerlich macht. Die von Langhans herausgegebene „Deutsche Erde" (3) hat sich während ihres siebenjährigen Bestehens eine führende Stellung unter unseren wissenschaftlichen Zeitschriften errungen. Schon der Name des Herausgebers und der Umstand, daß die Zentral-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland an ihr mitarbeitet, bietet für den wissenschaftlichen Inhalt volle Bürgschaft. Sie will den kaiserlichen Ausspruch vom „größeren deutschen Reich" verkörpern und bringt umfangreichen Stoff zur Frage der Betätigung des deutschen Volkes herbei. Mit suchender Liebe folgt sie dem deutschen Volkstum allerorten und hat auf diesem Gebiete eine ganz einzigartige und alles überragende Stellung erreicht. Die der Zeitschrift beigefügten Karten verdienen wegen ihrer zweckmäßigen Ausführung und ihres wertvollen statistischen und wissenschaftlichen Materials besondere Anerkennung. In keinem gebildeten deutschen Hause dürfte diese Zeitschrift fehlen, die für das Deutschtum und für die Wissenschaft so Außerordentliches leistet. Wer auf dem Gebiete der deutschen Landeskunde oder des Deutschtums Forschungen anstellt, wird der Zeitschrift keineswegs entraten können.

II. Hilfsmittel für den Unterricht.

1. **Fischer, Heinrich,** Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. Bielefeld u. Leipzig 1907. Velhagen & Klasing. 47 Haupt- und 74 Nebenkarten. brosch. 1,50 M.

2. **Müller, Alois,** Bilder-Atlas zur Geographie von Österreich-Ungarn. Wien 1905. A. Pichlers Ww. u. Sohn. 29 u. 48 S. 8°. 96 Abbildungen. steif geh. 2 Kr.

3. **Letoschek, Emil,** Sammlung von Skizzen und Karten. Wien. G. Freytag u. Berndt. 13 und 18 Karten mit Text. 8°. 2,50 M.

4. **Boock, Johannes,** Zeichenschule für den Unterricht in der Erdkunde. Ausgabe A. für höhere Lehranstalten. 3 Hefte Unterstufe und 3 Hefte Oberstufe, je 0,45 M. 4°. Berlin 1907. D. Reimer. Mit Lehrerheft I, 31 S. 8°.

5. **Wild, Josef,** Wandtafel zur Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe. Eßlingen u. München. J. F. Schreiber. unaufgezogen 3 M.

6. **Lehmann, Richard,** Die Bedeutung des erdkundlichen Unterrichtes. Bielefeld u. Leipzig 1908. Velhagen & Klasing. 33 S. 8°. 0,60 M.

7. **Lampe, Felix,** Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht. Halle 1908. Buchhandlung des Waisenhauses. 225 S. 8°. 3 M.

8. **Lampe, Felix,** Zur Erdkunde. Leipzig u. Berlin 1905. B. G. Teubner. 151 S. 8°. geb. 1,20 M.

9. **Pädagogisches Magazin.** Langensalza 1906. Hermann Beyer u. Söhne.

a) **Haustein, A.,** Der geographische Unterricht im 18. Jahrhundert. 58 S. 8°. 0,80 M.

b) **Kohlhaase, Fr.,** Die methodische Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts. 48 S. 8°. 0,60 M.

c) **Fritzsche, Richard,** Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. 121 S. 8°. 1,50 M.

d) **Heine, Heinrich,** Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 21 S. 8°. 0,25 M.

Unter den neuen Atlanten ist der von Fischer (1) herausgegebene Schulatlas für die Unter- und Mittelstufen sehr beachtenswert. Es wird bei ihm vor allen Dingen betont, daß er für deutsche Schüler bestimmt ist, deshalb nehmen die deutschen Karten einen sehr großen Raum ein und auch auf den Auslandkarten werden deutsche Arbeit und deutsche Siedelung besonders deutlich gemacht. In zweiter Linie legt Fischer Wert auf die wirtschaftlichen, industriellen und Verkehrsverhältnisse, und so finden wir in dem Atlas eine erfreulich große Zahl von Haupt- und Nebenkarten, die sich mit diesem täglich wichtiger werdenden Zweige unseres Volkslebens beschäftigen. Außerdem hat er sich bemüht, die Vergleichung der Flächenmaßstäbe zu vereinfachen und zu erleichtern, und benutzt anerkennenswerterweise die Merkatorprojektion nur für das Wassergebiet der Erde, während er bei allen die Landmasse betreffenden Darstellungen Hammers flächentreuen Entwurf der Planisphäre verwendet. Die Auswahl der Karten ist gut, ihre Ausführung klar, und der Preis des Ganzen billig. Daß eine große Zahl von Karten der Darstellung von Land- und Siedlungsformen gewidmet ist, wird in den Augen vieler Fachmänner ein Vorzug sein. — Der Bilderatlas von Österreich-Ungarn, den Alois Müller (2) herausgegeben und mit einer einfachen, klaren Beschreibung versehen hat, enthält nahezu 100 typische Bilder, von denen sich viele durch ihren klaren Druck und durch die Bedeutung des dargestellten Gegenstandes auszeichnen. Eine ganze Reihe dieser Bilder eignet sich auch für den erdkundlichen Unterricht bei uns in Deutschland. — Einen eigenartigen Versuch, die geographischen Karten dem Schüler näherzubringen, macht Letoschek (3). Er bringt für den Zweck der Repetition die einzelnen

Landschaften in schematischen Formen, um dem Schüler das Nachzeichnen und das gedächtnismäßige Erfassen der wichtigsten Punkte zu erleichtern. Die Sammlung leidet, ebenso wie die meisten derartigen Versuche, daran, daß schließlich vor der Unmenge von Hilfslinien die Grundformen der Karte kaum mehr gesehen werden. — Die Zeichenschule von Boock (4) beschränkt sich deshalb mit Recht darauf, die einzelnen Naturlinien zu vereinfachen und dadurch das Bild für den jüngeren Schüler klarer und eindringlicher zu machen. Dadurch dient die Zeichenschule demselben Zwecke wie die Zeichenatlanten von Debes, nur daß sie kleinere Landschaftseinheiten zur Darstellung bringt. Sie kann deshalb dem Lehrer als ein gutes Muster dienen, wie er an der Wandtafel einfache Skizzen entwerfen und sie nachher bei der Wiederholung von seinen Schülern verlangen kann. — Schreibers Wandtafel zur Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe (5) hat mit den meisten derartigen Versuchen das gemein, daß unmögliche Verbindungen der verschiedensten Landschafts- und Siedelungsformen auf kleinem Raume miteinander vereinigt werden. Wenn man allzu viel auf kleinem Raume darstellen will, dann kommt man naturgemäß in die Schwierigkeit, daß man statt der Natur die Unnatur zeichnet.

Über den erdkundlichen Unterricht und seine Gestaltung liegt ein kleines Schriftchen von Richard Lehmann (6) vor, worin der erfahrene Meister über den lehrhaften Wert des geographischen Unterrichtes goldene Worte spricht und wertvolle praktische Folgerungen zieht. Er kommt zu dem unabweisbaren Schluß, daß er die Ausdehnung des erdkundlichen Unterrichtes bis in die oberen Klassen, die Veranstaltung von erdkundlichen Ausflügen und die Vermehrung der Unterrichtsmittel fordert. Daneben macht er aufmerksam, daß auch die Geographielehrer ordentlich vorgebildet sein müssen und daß die Methodik des Unterrichtes noch an vielen Stellen der Besserung bedarf. — Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht gibt Lampe (7) nicht nur wertvolle Anregungen und Winke, sondern er faßt auch die sämtlichen Auffassungen über die Bedeutung der Erdkunde als Fach und über die erdkundliche Methode zusammen. Kraftvoll vertritt er die Meinung, daß der Mensch der Mittelpunkt des erdkundlichen Unterrichtes sein muß, und weist an verschiedenen Beispielen nach, wie auch scheinbar fernliegende Naturerscheinungen auf den Menschen einwirken. Eine genauere Auseinandersetzung widmet er nach Herbartscher Methode den verschiedenen Seiten des kindlichen Geistes, die von der Erdkunde beeinflußt werden, und bespricht so die Erdkunde als Bildungsfach recht eingehend. Auch die Persönlichkeit des Lehrers und die Art des Lehrens findet eine eingehende Besprechung. Mit den mancherlei Arten des Unterrichts setzt er sich dann auseinander und kommt hier auf den jetzt allgemein durchdringenden Gedanken, daß an Stelle des Kartenzeichnens nur die Skizze treten soll. Darauf bespricht er die Lehrmittel, unter denen er die Verwendung der Bilder sehr hervorhebt, und schließlich auch das Lehrbuch und den Atlas. Das Werk wird neben den früheren methodischen Anweisungen von Kirchhoff, Günther, Fischer und Lehmann für jeden Lehrer der Erdkunde ein unentbehrliches Hilfsmittel sein. Lampe zieht auch (8) gleich die praktische Folgerung aus seinen methodischen Darlegungen, indem er unter dem Titel „Zur Erdkunde“ ausgewählte Aufsätze von Humboldt, Ritter, Peschel, Barth,

Richthofen, Drygalski, Kirchhoff, Ratzel, Partsch und von den Steinen zusammenstellt. Die Darlegungen sind im allgemeinen gut ausgewählt, hätten aber teilweise etwas gekürzt werden können, damit der Leser nicht auf allzu viele ihm fremde Namen stößt. — In dem „pädagogischen Magazin" sind mehrere Hefte erschienen, die sich mit der Erdkunde beschäftigen. Haustein (9a) bietet eine auf gründlichen Quellenstudien beruhende Skizze des geographischen Unterrichts im 18. Jahrhundert, in der er der Bedeutung des Pietismus, der Philanthropen, der Aufklärer gerecht wird und schließlich den durch Herder gewonnenen Fortschritt würdigt. Er kommt zu dem Schluß, daß das 18. Jahrhundert für die Entwicklung des geographischen Unterrichtes bedeutungsvoller ist als das 19., das eigentlich nur stoffliche Erweiterungen und Berichtigungen gebracht habe. — Kohlhaase (9b) weist auf diejenigen wichtigen Gesichtspunkte des Geographieunterrichtes hin, die nach den Forderungen der modernen Geographie und Pädagogik beobachtet werden müssen, damit das erforderliche Unterrichts- und Erziehungsziel erreicht wird. Er bespricht besonders eingehend die Kulturgeographie und die Wirtschaftsgeographie und legt großen Wert darauf, daß auch durch Anschauungsmittel und durch Karten und Zeichnungen der Unterricht entsprechend unterstützt wird. — Wenn Fritzsche (9c) von neuen Bahnen im erdkundlichen Unterricht spricht, so meint er damit ebenfalls, daß die Kulturgeographie in den Vordergrund gestellt werden muß, daß es nicht auf Ansammlung toten Wortwissens, sondern auf die Anbahnung einer Erkenntnis der natürlichen Grundlagen menschlicher Kultur ankommt. Er verlangt außerdem, daß die Landschaftskunde höher stehen soll als die Staatenkunde, daß die Heimat bei allem Unterricht den anschaulichen Hintergrund bietet und daß die geschichtlichen und naturgeschichtlichen Elemente in der Erdkunde durchdringen müssen. Im allgemeinen ist das Buch für die Bedürfnisse der Elementarschule geschrieben. — Heine (9d) weist in einem kurzen Schriftchen die Abstammung thüringischer und sächsischer Ortsnamen aus dem Slawischen und aus den verschiedenen deutschen Wortstämmen nach. —

III. Lehrbücher.

1. **Langenbeck, R.,** Leitfaden der Geographie. I. Unterklassen. Leipzig 1908. W. Engelmann. 5. Auflage. 135 S. 8°. Mit 6 Figuren. geb. 2 M.

2. **Pahde, Adolf,** Erdkunde für höhere Lehranstalten. Mittelstufe 2. Glogau 1906. 2. Auflage. Carl Flemming. 172 S. 8°. Mit 8 Bildern und sechs Figuren. geb. 2,40 M.

3. **Pahde, Adolf** und **Lindemann, Heinrich,** Leitfaden der Erdkunde. Ebenda. 5 Hefte mit vielen Abbildungen. kart. je 0,60 M.

4. **Schlemmer, Karl,** Leitfaden der Erdkunde. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. Unterstufe, 3. Auflage. 63 S. 8°. Mit 3 Abbildungen. 0,80 M. — Mittelstufe, 3. Auflage. 296 S. 8°. Mit 84 Abbildungen. 2,80 M. — Oberstufe 1908. 86 S. 8°. Mit 26 Abbildungen. 1,40 M.

5. **Pütz, Wilhelm,** Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg 1905. Herder. 18. Auflage. Bearbeitet von Ludwig Neumann, 392 S. 8°. 3 M. — Derselbe, Leitfaden, 27. u. 28. Auflage. 1906. V u. 260 S. 8°. 2 M.

6. **Seydlitz, E. von,** Geographie, bearbeitet von A. Rohrmann. Breslau 1908. Ferdinand Hirt. Ausgabe D: 7 Hefte; Ausgabe G: 5 Hefte und 1 Ergänzungsheft. Mit vielen Bildern. Vollständig 4,70 M.

7. **Fischer, Heinrich** und **Geistbeck,** Erdkunde für höhere Schulen. Berlin und München 1908. R. Oldenbourg. Ausgabe in 6 Heften, 2. Auflage. 4,35 M. — Buchausgabe 1907. 3 M.

8. **Ruge, Sophus,** Kleine Geographie. 8. Auflage, von Walther Ruge. Leipzig 1909. Dr. Seele & Co. VIII u. 304 S. 8°.

9. **Regel, Fritz,** Geographie für Handels-, Real- und Fortbildungsschulen. Stuttgart 1907. Wilhelm Violet. 484 S. 8°. 3,20 M.

10. **Ludwig, Karl,** Lehrbuch der Handels- und Verkehrsgeographie. Wien 1907. A. Pichlers Wwe u. Sohn. 494 S. 8°. Mit 129 Abbildungen. 6 M.

11. **Weighardt, E.,** Leitfaden für den geographischen Unterricht. Weinheim 1907. F. Ackermann. VI u. 46 S. 8°. 0,50 M.

Langenbecks in dieser Monatschrift bereits besprochener Leitfaden (1) hat in den neueren Auflagen einige Abänderungen, die insofern zu begrüßen sind, als sie den Merkstoff in den außereuropäischen Erdteilen einschränken und dem deutschen Mittelgebirge eine weit klarere Ausarbeitung haben zuteil werden lassen. — Die Erdkunde von Pahde (2) zeichnet sich durch die klare zusammenhängende Darstellung und durch die wissenschaftlich hohe Stufe aus, auf der ihr Verfasser steht. Vielleicht bringt er in den mittleren Stufen zuviel wissenschaftliche Einzelheiten. Auf der Oberstufe zeigt sich, wie wertvoll es ist, daß die mathematische Erdkunde einmal von jemand behandelt wird, der den Stoff sowohl von der mathematischen wie von der geographischen Seite aus vollständig beherrscht. Pahdes Oberstufe wird sich als vorzügliches Hilfsmittel für den Lehrer auch in denjenigen Schulen bewähren, wo man wegen der in der Mathematik gestellten hohen Anforderungen das Buch vielleicht nicht einführen sollte. Die Durcharbeitung des gesamten Stoffes ist bei Pahde vorzüglich, wie bei einem so erfahrenen Lehrer der Erdkunde nicht anders zu erwarten ist. Neben dem „großen Pahde" besteht bereits eine von Lindemann (3) herausgegebene kleinere Ausgabe, die die wissenschaftlichen Vorzüge des großen Pahde hat, aber bezüglich des Stoffes eine schärfere Auswahl trifft, deshalb allen denen willkommen sein wird, die den großen Pahde deshalb ablehnen, weil er zu „schwer" ist. — Schlemmers Leitfaden der Erdkunde (4) ist in vielen Schulen eingeführt, obwohl er vielfach das induktive Verfahren vermissen läßt, nach dem die Erdkunde von den meisten Lehrern heute aufgebaut wird. Es ist daraus ersichtlich, daß der Text nach Inhalt und Form sowie auch bezüglich der Auswahl des Lehrstoffes vorzüglich durchgearbeitet ist; besonders für Gymnasialanstalten ist das Buch zu empfehlen. — Das Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung von Pütz (5) hat heute noch viele Anhänger, besonders auf der altgymnasialen Seite. Es ist zwar von Neumann in den neueren Auflagen vollständig umgearbeitet und bietet namentlich viele Tabellen, läßt aber in der Oberstufe in bezug auf die allgemeine Erdkunde und die Kartenprojektionslehre zu wünschen übrig. Der einleitende, von Neumann neu verfaßte Abschnitt über die allgemeine Erdkunde in der Unterstufe verfolgt einen selbständigen, sehr vernünftigen Gedankengang. Die Länderkunde scheidet ziemlich scharf zwischen

der physischen und politischen Erdkunde und zeichnet sich durch weise Beschränkung auf die notwendigsten Namen vorteilhaft aus. — Eine Neubearbeitung hat die Seydlitzsche Geographie (6) gefunden. Der Ausgabe D in 7 Heften ist eine Ausgabe G in 5 Heften und einem Ergänzungsheft gefolgt, die durch Beschränkung des Stoffes und vereinfachte Darstellung in erster Linie denjenigen höheren Lehranstalten dienen will, die in den mittleren Klassen nur eine wöchentliche Unterrichtsstunde haben. Die Neubearbeitungen von Rohrmann haben den Seydlitz in jeder Beziehung sehr gehoben. Der früher etwas banale Text hat jetzt einen wertvollen Inhalt bekommen und außerdem hat die Verlagshandlung sich ungemein angestrengt, durch die Ausstattung der Hefte, besonders aber durch ganz vorzügliche Bilder, dem Werke einen Vorsprung vor seinen Mitbewerbern zu geben. — Dieses Vorgehen hat vorbildlich auf andere Leitfäden gewirkt. Das sieht man besonders an dem neu von Fischer und Geistbeck (7) herausgegebenen erdkundlichen Werke, das bereits in zweiter Auflage vorliegt. Auch dieses Werk bringt den Stoff für die einzelnen Klassen in gesonderten Heften, was für die Erdkunde ja sehr notwendig ist, weil der Stoff allzu schnell veraltet. Es gibt aber auch eine Ausgabe, die alles in einem Bande vereinigt. Methodisch ist das Buch gut durchgearbeitet. Durch den Satz sind die einzelnen Teile der Darstellung klar voneinander geschieden, ohne daß die Einheitlichkeit des Textes zerrissen wäre. Das Buch steht auf einem sehr modernen Standpunkt insofern, als es die Beziehungen Deutschlands zum Auslande hervorkehrt, auf die Wirtschafts- und Verkehrsverhältnisse Rücksicht nimmt und bei jeder länderkundlichen Einheit einen umfassenden Rückblick anfügt, der eine eingehende Würdigung des Landes bietet. Da auch die Bilder recht gut sind, wird das Buch den bisherigen Lehrbüchern ein scharfer Konkurrent werden, besonders wenn Fischer noch mehr daran mitarbeitet. — Die kleine Geographie von Sophus Ruge (8) unterscheidet sich in ihrer achten, von Walter Ruge bearbeiteten Auflage von den früheren Auflagen vorteilhaft dadurch, daß der Lehrstoff von Deutschland nicht mehr wie früher nach politischen Ländern, sondern nach natürlichen Landesteilen geordnet ist. Außerdem hat sie eine beachtenswerte Neuerung, indem sie im Anhange nach den Vorschlägen von Matzat und H. Fischer unter den Zahlentabellen auch Platz für eigene Messungen der Schüler bietet, damit Zahlen für den Schulhof, für Plätze des Heimatortes, für Turm- und Haushöhen, sowie für meteorologische Beobachtungen eingetragen werden können. — In erster Linie für Handelsschulen ist die Geographie von Regel (9) bestimmt. Sie bringt eine große Menge von wissenschaftlich wertvollen Angaben und ist besonders in ihrem allgemeinen Teil sehr gut durchgearbeitet. Die Länderkunde ist ebenfalls sehr gut, hat aber leider, was bei ihrem Zweck nicht gut zu vermeiden war, eine große Zahl von Namen. — Namentlich durch ihre scharfe und übersichtliche Gliederung ist die Wirtschaftsgeographie von Ludwig (10) ausgezeichnet. Eine große Menge von Zahlen und Einzelangaben macht das Buch sehr wertvoll. Wenn auch in erster Linie die österreichischen Verhältnisse als Maßstab angenommen werden, so wird doch genügend Rücksicht auf die Handels- und Verkehrsgeographie von Deutschland geübt. Das Buch kann deshalb trotz mancher kleinen Versehen und Druckfehler denjenigen Lehrern bestens empfohlen werden, die in ihrem Unterricht auf die wirtschaftlichen

Verhältnisse näher eingehen wollen. — Der Leitfaden von Weighardt (11) ist sehr geschickt in Art eines Lernbuches ausgeführt und bemüht sich mit Erfolg, die Frage zu lösen, ob den Schülern der untersten Klassen überhaupt ein Lehrbuch in die Hand gegeben werden soll; wenn die Bücher in dieser Weise bearbeitet sind, läßt sich jedenfalls nichts dagegen einwenden.

IV. Landeskunde.

1. **Linde, Richard,** Die Lüneburger Heide. Bielefeld 1905. Velhagen und Klasing. 153 S. 8°. Mit 114 Abbildungen und einer Karte. geb. 4 M.

2. Sammlung Göschen, kl. 8°. Jedes Bändchen 0,80 M. — a) **Greim, Georg,** Landeskunde des Großherzogtums Hessen. 1908. 158 S. 13 Abb., eine Karte. — b) **Zemmrich, J.,** Landeskunde des Königreichs Sachsen. 1905. 138 S. 12 Abb., 1 Karte. — c) **Grund, Alfred,** Landeskunde von Österreich-Ungarn. 1905. 139 S. 10 Abb., 1 Karte. — d) **Philippson, Alfred,** Landeskunde des europäischen Rußlands. 1908. 148 S. 16 Abb., eine Karte. — e) **Walser, Hermann,** Landeskunde der Schweiz. 1908. 146 S. 16 Abb., 1 Karte. — f) **v. Ihering, Rodolpho,** Landeskunde der Republik Brasilien. 1908. 167 S. 12 Abb., 1 Karte. — g) **Fischer, Heinrich,** Landeskunde der Vereinigten Staaten. 1908. I. 115 S. 22 Karten, 14 Tafeln; II. 103 S. 20 Abb., 1 Karte. — h) **Hassert, Kurt,** Australien. 1907. 184 S. 8 Abb., 6 Tabellen, 1 Karte. — i) **Hölscher, Gustav,** Landes- und Volkskunde Palästinas. 1907. 8 Bilder, 1 Karte.

3. Landeskunden zur Ergänzung der Schulgeographie von Seydlitz. Breslau, Ferd. Hirt. — a) **Wormstall, Josef,** Provinz Westfalen. 4. Aufl. 1907. 48 S. 22 Abb. 0,70 M. — b) **Lullies, H.,** Ost- und Westpreußen. 6. Aufl. 1907. 64 S. 2 Karten, 24 Abb. 0,70 M. — c) **Gild, A,** Provinz Hessen-Nassau. 5. Aufl. 1907. 48 S. 20 Abb. 0,55 M.

4. **Der Harz und das Kyffhäusergebirge.** Harzburg 1908. R. Stolle. 236 S. 78 Abb., 41 Karten. 0,50 M.

Unter den Beiträgen zur Landeskunde Deutschlands ragt die Bearbeitung der Lüneburger Heide durch Linde (1) weit hervor. Macht das Buch schon äußerlich einen prächtigen Eindruck dadurch, daß es eine große Zahl von schönen eigenen Bildern aufweist, die freilich leider ohne Plan im Buche verstreut sind, so gewinnt es noch durch den herrlichen Text. Was da geschildert wird, ist nicht mehr die alte Heide, die wir aus Lesestücken des vorigen Jahrhunderts kennen, sondern ein aufblühendes Wirtschaftsgebiet der Zukunft. Schnell schreitet die Kultur in jenem Gebiet fort, in dem Torf, Kalisalz und Erdöl ausgebeutet werden. Aber der Verfasser zeigt auch feines Verständnis für die eigenartige Schönheit der Heide, die er sehr genau kennt und die er wissenschaftlich eingehend durchforscht hat. Er verwendet eine reiche Statistik in zweckentsprechender Weise und weist beispielsweise nach, wie das Waldgebiet und die Zahl der gehaltenen Schweine allmählich zunimmt. Unter den wissenschaftlich interessanten Forschungsergebnissen sind wohl vor allen Dingen zwei Punkte herauszuheben: Linde erklärt den Bau des Einhauses aus der Empfindlichkeit der Schnucken und stellt die weit verbreitete

Ansicht, daß die Lüneburger Heide früher ein zusammenhängender Wald gewesen sei, dahin richtig, daß sie zwar sehr viel Holzungen, aber wohl niemals einen großen zusammenhängenden Wald aufgewiesen habe. Wir stehen nicht an, dies Buch über die Lüneburger Heide, das gerade rechtzeitig erscheint, bevor der melancholisch schöne Landstrich der Kultur zum Opfer fällt, zu dem Schönsten zu rechnen, was in den letzten Jahrzehnten über deutsches Land geschrieben worden ist. — Die Sammlung von Göschen erscheint mit einer größeren Zahl von Einzelabhandlungen auf dem Plan, die sämtlich von guten Sachkennern und Fachleuten bearbeitet sind und in Anbetracht des billigen Preises nicht nur wissenschaftlich sehr viel leisten, sondern auch gut ausgestattet sind. Die Göschensche Sammlung kommt ihrem Ziel, eine klare, leichtverständliche und übersichtliche Einführung zu geben, immer näher und zeichnet sich vornehmlich dadurch aus, daß gutes und neues Zahlenmaterial benutzt worden ist und daß, wenigstens bei den meisten Heften, auf überflüssige Namen mit vollem Recht Verzicht geleistet wurde. Dies gilt besonders bezüglich der Landeskunde von Hessen (2a), die wissenschaftlich vorzüglich durchgearbeitet und doch lesbar geschrieben ist. — Auch Sachsen (2b) ist durchaus vom Standpunkt der modernen Erdkunde bearbeitet, die ihr Schwergewicht in die wissenschaftliche Landeskunde verlegt, und beweist das Ratzelsche Wort, wonach Sachsen eine Kulturlandschaft ist, voll von den Zeichen der Arbeit, die ein Volk in seinen Boden rodet, hineingräbt und hineinpflanzt. Dem eigentümlichen Volkscharakter, der Völkermischung und dem wirtschaftlichen Leben ist der Verfasser in jeder Beziehung trefflich gerecht geworden. — Die Landeskunde von Österreich-Ungarn (2c) bietet vornehmlich eine geologisch-morphologische Beschreibung des Landes nach den einzelnen natürlichen Landschaften. Für jede Einheit wird eine Darlegung des Klimas angeschlossen. Die Staatenbildung und die Entstehung der heutigen Nationalitätsverhältnisse finden eine eingehende Betrachtung, die auf gründlichen Studien beruht; und schließlich sind auch die Siedelungen mit der durch den engen Raum des Buches gebotenen Beschränkung, aber doch ausführlich genug geschildert. — Eine systematische Landeskunde Rußlands, wie sie Philippson (2d) teilweise auf Grund eigener Anschauungen bietet, ist um so mehr willkommen, als über dieses Land, das in der letzten Zeit eine so tiefgreifende Umwandlung seiner politischen und sozialen Verhältnisse durchmacht und auch in wirtschaftlicher Beziehung vor einer Umwandlung steht, noch viel Unkenntnis herrscht. Der größte Teil des Buches ist selbstverständlich der Landesnatur gewidmet, aber überall geht der Verfasser auf die wunderliche Zwiespältigkeit zwischen dem slawisch-orientalischen und dem modernen westeuropäischen Wesen ein und schildert ebenso anschaulich die sklavisch unterwürfige, schweigend duldende, opferwillige und ungebildete Masse der Muschik, wie das neu entstehende städtische Proletariat und das Beamtentum. — Beschreibungen der Schweiz gibt es wie Sand am Meer, aber die meisten sind zu sehr touristisch gefärbt und eine kleine Minderheit viel zu sehr wissenschaftlich. Zwischen beiden die richtige Mitte zu halten, ist Walser (2e) gelungen. Vor allem hat er das Gebiet in seine natürlichen Abschnitte zerlegt und schildert nun bei jedem die ungebändigte wilde Natur und die zähe Kraft des Menschen, der dem Lande allmählich sein Gepräge aufzwingt und die Elemente unter seinen

Willen beugt. Während man sonst gewöhnlich nur mit der Fremdenindustrie bekannt gemacht wird, schildert uns das Werkchen auch die großartige wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz auf dem Gebiete der Landwirtschaft und des Fabrikwesens. — Unter den außereuropäischen Ländern hat Brasilien für uns deshalb eine ganz besondere Bedeutung, weil es das Wirtschaftsfeld für zahlreiche dort angesessene Deutsche und eins unserer wichtigsten Handelsgebiete ist. Von Ihering (2f), der Abkömmling einer deutschen Gelehrtenfamilie und mit seinem neuen Heimatlande von Geburt an vertraut, hat auf Grund eigener Anschauungen und durch Verwertung der ungemein reichhaltigen Literatur ein Bild des großen und in seinen entlegeneren Teilen noch so unbekannten Landes gezeichnet, wie wir es in solcher umfassenden Vollständigkeit und in so knapper Beschränkung auf das Wichtigste noch nicht besitzen. Daß die deutschen Teile des Landes mit besonderer Liebe ausgearbeitet sind, wollen wir ausdrücklich hervorheben. Von höchstem Wert sind die statistischen Angaben, da sie aus Quellen genommen sind, die uns schwerer zugänglich sind, und in wenig Zahlen ein klares Bild der unerschöpften Schätze bieten, die in diesem reichen Lande verborgen liegen. — In zwei Bänden hat Heinrich Fischer (2g) die Vereinigten Staaten behandelt. Mit der Gründlichkeit, dem eindringenden Fleiße und dem wissenschaftlich scharfen Urteil, das wir an ihm gewohnt sind, schildert er den riesigen Stoff anschaulich und klar und auf Grund der neusten Quellen. Hochinteressant sind vor allem die geschichtlichen Streiflichter und die Folgerungen, die er aus wissenschaftlich geographischen Beobachtungen auf die künftige Entwicklung zu ziehen versteht. Daß er dem Deutschtum in der Union besonders eingehend nachspürt, braucht nicht eigens gesagt zu werden. — Auch Hassert (2h) behandelt sein Thema in anziehender Weise, indem er die Wechselwirkung zwischen dem Sonderling unter den Erdteilen und dem daran arbeitenden Menschenvolke, besonders die wirtschaftliche Entwicklung und die eigenartigen anthropogeographischen Einflüsse mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und doch in angenehm lesbarer Form darstellt. Auch die politische Entwicklung des Erdteils, der ursprünglich nur eine Verbrecherkolonie war und jetzt am Handels- und Wirtschaftsleben der ganzen Welt in so hervorragender Weise teilnimmt, wird in schönen Einzelbildern skizziert und dann zu einem Schlußgemälde zusammengefaßt. — Eine vollständige Landeskunde von Palästina in so engem Raum, wie sie Hölscher (2i) darbietet, haben wir trotz der reichhaltigen Palästinaliteratur noch nicht; man muß vielmehr, um das Gelobte Land und damit die Wiege des Christentums kennen zu lernen, große Bände durchlesen. Um so willkommener ist diese auf guter Kenntnis beruhende Landeskunde, die in scharfer Gliederung das Land und das Volk so zeichnet, wie es heute ist, und dabei der Hinblicke auf die geschichtliche Entwicklung nicht ermangelt. Von den sämtlichen Bänden der Göschen-Sammlung soll hervorgehoben werden, daß die äußere Ausstattung gegen früher bedeutend besser geworden ist und alles leistet, was bei dem billigen Preis vernünftigerweise gefordert werden kann. — Für die Schule bestimmt sind die Landeskunden aus dem Hirtschen Verlage, die zunächst als Ergänzung zur Schulgeographie von Seydlitz dienen sollen (3). Daß sie fortwährend in neuen Auflagen erscheinen, ist ein Zeichen für ihre Brauchbarkeit. Daß aber der Text

und die Ausstattung mit Bildern und Karten bei jeder neuen Auflage besser werden, gereicht dem Verlage und den Verfassern zur größten Ehre. Die Landeskunden sind in dieser Monatschrift bereits besprochen worden und sind bekannt genug, als daß noch ein besonderes Wort zu ihrer Empfehlung gesagt werden müßte. Wenn sie auch nicht alle gleichwertig sind, so zeichnen sich doch die meisten dadurch aus, daß sie die wissenschaftliche Forschung in einer für die Schulzwecke passenden Form vorbringen. — Der seit zwei Jahren erscheinende sogenannte „blaue Harzführer" (4) ist die offizielle Vereinsschrift des Harzer Verkehrsverbandes und bietet eine übersichtliche, durch viele Routenkarten und Wegebeschreibungen unterstützte Hilfe bei den Wanderungen durch unser schönes Waldgebirge. Das Vorwort, aus der Feder des Dichters Hans Hoffmann, ist eine wanderfrohe Skizze der wichtigsten Punkte und Siedelungen. Für alle Lehrerzimmer wird das Buch gegen Einsendung von 10 Pfennig Porto durch den Harzer Verkehrsverband kostenfrei geliefert.

V. Zur Länderkunde.

1. **Fontane, Theodor**, Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Herausgegeben von Hermann Berdrow. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. 228 S. 8°. geh. 1 M.

2. **Friedemann, Hugo**, Reichsdeutsches Volk und Land im Werdegang der Zeiten. Stuttgart 1906. Strecker u. Schröder. 483 S. 8°. geh. 4 M.

3. **Langenbeck, Wilhelm**, Geschichte des deutschen Handels. Leipzig 1909. B. G. Teubner. (Aus Natur und Geisteswelt.) 183 S. 8°. geb. 1,25 M.

4. **Heilborn, Adolf**, Die deutschen Kolonien. Ebenda 1906. 168 S. 8°. Mit vielen Abbildungen und 2 Karten. geb. 1,25 M.

5. **Scheel, Willy**, Deutsche Kolonien. Berlin 1907. Schwetschke u. Sohn. 226 S. 8°. brosch. 2,80 M.

6. **Hettner, Alfred**, Grundzüge der Länderkunde. I. Europa. Leipzig 1907. O. Spamer. 737 S. 8°. Mit 8 Tafeln und 347 Kärtchen. 16 M.

7. **Philippson, Alfred**, Europa. 2. Auflage. Leipzig 1906. Bibliographisches Institut. Mit 145 Abbildungen, 14 Karten und 22 Tafeln. geb. 17 M.

8. **Sievers, Wilhelm**, Allgemeine Länderkunde. Kleine Ausgabe. Leipzig 1907. Bibliographisches Institut. I. 496 S. 8°. Mit 19 Karten, 16 Profilen, zwölf Kartenbeilagen und 15 Tafeln. 10 M.

9. **Passarge, Siegfried**, Südafrika. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. 355 S. 8°. Mit 47 Abbildungen, 34 Karten und vielen Profilen. geb. 8 M.

10. **von Seydlitz, E.**, Handbuch der Geographie. Breslau 1908. Ferd. Hirt. 25. Auflage. 844 S. 8°. Mit 400 Profilen, Figuren, Karten und Bildern, 4 farbigen Karten und 30 farbigen Tafeln, in Leinen 6,50 M.

An erster Stelle soll des prächtigen Buches von Fontane (1) gedacht werden, dessen Wanderungen durch die Mark Brandenburg den poetischen Hauch einer Zeit bewahren, die unwiederbringlich dahin ist. Sie sind aus Liebe und Anhänglichkeit an die Heimat geboren, jeder Fußbreit Erde belebt sich und längst vergangene Zeiten, längst verschollene Gestalten tauchen vor unserem Auge auf. Doch war das Buch wegen seines großen Umfanges in letzter Zeit nicht mehr so bekannt, wie es verdient;

es ist deshalb höchst anerkennenswert, daß Berdrow den Versuch gemacht hat, das klassische Werk in verkürzter Form dem Deutschen und der deutschen Schule wieder näherzubringen. Bei einer neuen Bearbeitung wäre wohl zu wünschen, daß den vielen Fremdwörtern nach Kräften der Garaus gemacht würde. Das Büchelchen enthält eine Chronik der märkischen Ortschaften und Herrengeschlechter, aber auch wunderschöne Naturschilderungen. Hübsche Anekdoten von Berühmtheiten der Welt- und Ortsgeschichte durchranken die Schilderungen der kleinen Städtchen, Gutshöfe, Herrenhäuser und Klöster. Für Schülerbüchereien eignet sich das Werk in dieser Form sehr gut, in erster Linie natürlich im Gebiet von Mitteldeutschland. — Das reichsdeutsche Volk und Land im Werdegang der Zeiten zu schildern, ist die dankbare Aufgabe, der sich Friedemann (2) unterzogen hat. Von der Vorzeit an verfolgt er den Zug des deutschen Volkes durch die Weltgeschichte bis zum Auftreten der Einheitsbestrebungen und bis in unsere Tage hinein, wo sich Reichsdeutschland auf neuen Bahnen bewegt. Ein kurzer Blick wird auf die kulturellen Beziehungen von Deutschlands Lage und Grenzen, auf die Bildung des Volkes, die Verfassung des Reiches und die Bodenbildung von Deutschland geworfen und darauf führt uns der Verfasser durch das ganze Land hindurch, beschreibt die Eigentümlichkeiten der Landschaft, die Geschichte der Siedelungen, den Stand der Landwirtschaft und Industrie und das Leben des Volkes. Besonders in letzterer Beziehung weiß der Verfasser viele anziehende Einzelheiten zu erwähnen, so daß einem die Wanderung an der Hand dieses Führers an keiner Stelle langweilig wird. Das Buch ist auch im allgemeinen zuverlässig und bietet nur selten Gelegenheit, Druckfehler oder kleine sachliche Versehen zu rügen. In den hübschen Schlußabschnitten wird von Deutschlands Wetter, von den Erzeugnissen des Berg-, Land- und Waldbaues, von der Viehzucht und eingehender von dem deutschen Handel gesprochen. Die von dem sonstigen Schema abweichende Darstellung erhebt zwar nicht den Anspruch einer besonderen wissenschaftlichen Tiefe, kann aber für Schülerbüchereien gut empfohlen werden. — Tiefer in die Einzelheiten dringt Langenbeck (3) bei seiner Geschichte des deutschen Handels. Er verarbeitet die reichhaltige Literatur in wissenschaftlich tadelfreier Weise und doch in leicht lesbarer Form. Die Anordnung des Stoffes ist nach geschichtlichen Rücksichten vorgenommen: die vorgeschichtliche und älteste Zeit mit ihren Beziehungen zu den Römern und ihrem ersten Aufblühen im Frankenreich, die Blüteperiode von der Karolingerzeit bis zum Ausgang des Mittelalters und schließlich der wechselnde Auf- und Niedergang in der Neuzeit finden der Reihe nach eingehende Würdigung. Natürlich konnten bei dem geringen Umfang der Schrift einzelne Gebiete nur angedeutet werden, während andere eingehender gezeichnet sind. Für die Hand des Lehrers im geographischen Unterricht, dem ja meistens die größeren Quellenwerke nicht zur Verfügung stehen, sei das Buch warm empfohlen. — Ebenso wie das vorhergehende Buch ist auch Heilborns Schilderung der deutschen Kolonien (4) aus einer Reihe von Vorträgen entstanden, die der Verfasser vor einem gebildeten Publikum gehalten hat. Es bietet eine sehr gute Übersicht unserer Kolonien unter mannigfaltiger Benutzung reicherer, teilweise schwer zugänglicher Quellenschriften, deren Verzeichnis eine wertvolle Zugabe des Schriftchens ist. Die Landeskunde unserer

Kolonien wird bis in ihre kleinsten Teile behandelt und außerdem werden sehr viele Einzelheiten erwähnt, unter denen wohl das interessanteste die Proben des Volksgesanges mit den dazugehörigen Noten sind. Auch dieses Buch sei Lehrern warm ans Herz gelegt. — Einen anderen Zweck verfolgt Scheel (5). Er will in seinem kolonialen Lesebuch Deutschlands überseeische Interessen der deutschen Jugend und dem deutschen Volke vertraut machen. Dazu hat er eine Reihe von Aufsätzen zusammengestellt, die in ihrer Gesamtheit die Geschichte unserer Kolonien, unserer kolonialen Lehrjahre von der Zeit des Großen Kurfürsten bis heute, und einzelner Siedelungen, Vegetationsbilder, wirtschaftliche und meteorologische Verhältnisse der Kolonien in hübscher Weise und lesbarer Form vorführt. Das Buch eignet sich vortrefflich für Schülerbüchereien und auch als Prämienwerk. — Auf dem Gebiete der Länderkunde herrscht augenblicklich ein großer Wettbewerb. Mit einem ganz neuen Werke erscheint Hettner (6). Seine Grundzüge der Länderkunde sind ursprünglich der Text zu Spamers Handatlas und nach der Horazschen Vorschrift: *„nonum prematur in annum“* nunmehr in veränderter Form herausgegeben. Es ist weder ein Schulbuch noch ein Nachschlagebuch für den praktischen Gebrauch, sondern eine kurze wissenschaftliche Darstellung der Länderkunde für Lehrer, für Studierende und überhaupt für alle Gebildete, die nach geographischer Belehrung suchen. Hettner versteht es, seinen reichhaltigen Stoff geistig zu durchdringen und den Zusammenhang der Landschaften unter sich sowie die gegenseitige Beeinflussung von Land und Volk zu klarer Darstellung zu bringen. Wenn auch der Stoff nach natürlichen Landschaften gegliedert ist, so finden doch die staatlich abgegrenzten Landgebiete ebenfalls ihr Recht. Daß Hettner sich überall bemüht hat, Einzelheiten unter große Gesichtspunkte zu ordnen und auch bei den wissenschaftlichen Darlegungen den Text so zu gestalten, daß man ihn ohne wissenschaftliche Vorkenntnisse versteht, verdient lebhafte Anerkennung. Selbständige bzw. neue Kärtchen für meteorologische und andere Verhältnisse gereichen dem Werke zum Schmuck und erhöhen seine wissenschaftliche Bedeutung. Mitteleuropa findet eine eingehendere Schilderung sowohl nach der Landesnatur als auch in bezug auf die Menschenwelt. Das Buch reiht sich in die besten Erscheinungen unserer geographischen Literatur ein und eignet sich vorzüglich als Handbuch für die Vorbereitung zum Unterricht. — Die zweite Auflage von Philippsons allgemeiner Landeskunde von Europa (7) gibt ebenfalls ein treffliches Hilfsbuch. Die Bearbeitung ist vollkommen neu und legt in erster Linie Wert auf die physikalische Geographie. Aber auf dieser Grundlage ersteht ein lebensvolles Gesamtbild unseres Erdteiles, in dem sich die einzelnen Teile und Beziehungen, Bodenart, Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt gegenseitig durchdringen. Die Weltwirtschaft und die Weltkultur findet die ihr in heutiger Zeit gebührende ausführliche Darlegung. — Neben der großen Ausgabe der Sieversschen allgemeinen Länderkunde erscheint jetzt noch eine kleine Ausgabe, die Sievers selbst besorgt hat (8). Auf diese Weise ist es möglich geworden, das wichtige umfangreiche Werk seinem Inhalte nach weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Weggefallen ist eigentlich nur die Entwicklungsgeschichte der einzelnen Erdteile. Die Ausstattung ist ebenso vortrefflich wie die der großen Ausgabe und nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrer werden dieser

Ausgabe ein wissenschaftliches Interesse entgegenbringen, um so mehr, als das überaus wertvolle Verzeichnis der Quellenschriften auch dieser kleinen Handausgabe beigefügt ist. Wer nicht in der Lage ist, das größere Werk zu beschaffen, kann nunmehr für seine Hand- oder Schulbücherei den wissenschaftlichen Inhalt auf diese bequemere Weise in zwei Bänden erwerben. — Eigene Bahnen wandert Passarge (9). Er schildert zuerst die allgemeine physische Geographie einschließlich der Tier- und Pflanzenwelt und gibt dadurch ein anschauliches Bild der natürlichen Landschaften. Darauf folgt die allgemeine Kulturgeographie und schließlich die Staatenkunde. Die Abhängigkeit der verschiedenen Erscheinungen von der Natur des Landes steht stets im Vordergrunde der Betrachtung, dagegen sind solche Verhältnisse, die von dem Lande unabhängig sind, wie die nationalökonomischen, politischen und statistischen, nur ganz kurz berücksichtigt worden. Der Verfasser, der wegen seines langen Aufenthaltes in Südafrika für die Behandlung dieses Gebietes wie wenige geeignet ist, der für die Kalahari geradezu der wissenschaftliche Bahnbrecher geworden ist, hat in dem vorliegenden Werk eine sehr eingehende Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde geschrieben, die ein harmonisches Bild des Landes und seiner Bewohner bietet. Namentlich reizvoll sind seine Angaben über die vorgeschichtlichen Kulturen und über die verschiedenen europäischen Kolonien, wobei er die Gebiete der Gold- und Diamantenfunde eingehender behandelt. Anschauliche Karten und zahlreiche Profile und Abbildungen unterstützen den Text, der nur bezüglich der wirtschaftlichen Absätze nicht vollständig auf der Höhe steht. Das Schlußwort über die Schwarzen und Weißen verdient für unsere Zeit und für unser künftiges Verfahren in den Kolonien ernste Beachtung: den Schwarzen Respekt nnd Gehorsam beizubringen, sie streng, aber gerecht zu behandeln und nicht in falsche Humanität zu verfallen. Wer sich eingehender mit den Kolonien bekannt machen will, wird dieses Buch durcharbeiten müssen. — Vom Großen Seydlitz sind die Bearbeitungen einander schnell gefolgt. Die Jubiläumsausgabe (10), die 25. Bearbeitung, ist ein außerordentliches Zeugnis für die tatkräftigen Bemühungen des Verlages, seine Bücher nicht nur auf der Höhe zu halten, sondern sie immer weiter zu vervollkommnen. Der Hirtsche Verlag, der auf dem Gebiete der geographischen Bilder stets eine führende Stellung einnahm, hat fast sein gesamtes Anschauungsmaterial neu umgearbeitet und bietet jetzt Bilder, die durch ihre Natürlichkeit und Klarheit die meisten ähnlichen Unternehmungen überragen. Aber auch der Text ist nach Inhalt und Ausdehnung durch die Bearbeitung Oehlmanns bedeutend vollkommner geworden, und da das Buch außerdem beispiellos billig ist, wird der Große Seydlitz sich zu seinen vielen alten Freunden sehr viel neue erwerben. Wir wünschen zu dieser Jubelfeier des Werkes, die zugleich eine Jubelfeier des Verlages ist, auch weitere Erfolge.

VI. Allgemeine Erdkunde. Verschiedenes.

1. **Löwl, Ferdinand,** Geologie. Leipzig 1906. F. Deuticke. 332 S. 8°. Mit 266 Figuren. 11,60 M. (Klar, Die Erdkunde, XI.)

2. **Günther, Siegmund,** Physische Erdkunde. Sammlung Göschen. Dritte Auflage. 1905. 147 S. 32 Abb. 0,80 M.

3. **Oppermann, Edmund,** Geographisches Namenbuch. Hannover 1908. Carl Meyer. 2. Auflage. 248 S. 8°. brosch. 3 M.

4. **Cramer, Franz,** Afrika in seinen Beziehungen zur antiken Kulturwelt. Gütersloh 1907. C. Bertelsmann. 134 S. 8°. Mit 34 Abb. und 3 Karten. geb. 3 M.

5. **Forke, Alfred,** Die Völker Chinas. Berlin 1907. Carl Curtius. 90 S. 8°. 1,50 M.

6. **Korodi, Lutz,** Deutsche Vorposten im Karpathenland. Berlin 1908. Hermann Paetel. 107 S. 8°. geb. 1,25 M.

Das Lehrbuch der Geologie von Löwl (1) weicht insofern vom gewöhnlichen Schema ab, als es auf die vielen paläontologischen Einzelheiten der historischen Geologie verzichtet und nur die wichtigeren Leitfossilien und geologischen Zonen bespricht. Durch das Weglassen der sinnbetörenden und den Anfänger verwirrenden Menge von Namen wird nicht nur eine größere Klarheit erzielt, sondern auch Raum für die dynamische Geologie und die Besprechung der Oberflächenform gespart. Auf diesen beiden Gebieten liegt denn auch der Hauptvorzug des Buches vor vielen anderen Lehrbüchern. Löwl geht bei jedem Abschnitt von Beobachtungen aus, bespricht diese unter kritischer Würdigung der aufgestellten Theorien und Hypothesen, verwebt dabei die von den einzelnen Forschern eingeführten Fachausdrücke allmählich und erzielt dadurch eine gute Erklärung der physikalischen Bedingungen, die auf die Erdrinde ihren Einfluß ausüben. Die geologischen Verhältnisse der besser erforschten Erdschollen werden genau dargelegt und so erhält der Leser — das ist für den Geographen sehr angenehm und nützlich — die geologische Darstellung der wichtigeren Erdräume, besonders Mitteleuropas. Wenn man auch dem Verfasser nicht bei allen Darlegungen Recht gibt, sondern etwa bei seiner Schilderung der Erde als eines kosmischen Vulkanherdes lieber auf der „alten Lehrmeinung" stehen bleibt, so soll dem Verfasser daraus kein Vorwurf gemacht werden, denn er erstrebt und erreicht bei seinen Lesern Selbständigkeit des Urteils und scheut niemals davor zurück, die Erörterung einer Frage mit einem *„non liquet"* abzuschließen. So ist das ganze Buch, das sich übrigens auch durch sorgfältige Überarbeitung, geschickt ausgewählte Bilder und ein treffliches Verzeichnis der Fachausdrücke auszeichnet, dem Geographen bestens zu empfehlen. — Die physische Geographie von Günther (2) bringt in geographischer Form alles Wissenswerte über die Erde als Weltkörper, über die physikalischen Eigenschaften der Erde, ihr Inneres und ihre Rinde, über Vulkane und Erdbeben und über elektro-magnetische Kräfte und schließt eine Betrachtung der Lufthülle, des Meeres und der Gewässer an, wobei die Wirkungen von Schnee und Eis herausgehoben werden. Eine Morphologie der Erdoberfläche bildet den Abschluß des trefflichen Werkes. Es ist selbstverständlich, daß Günther bei seinen Darlegungen durchaus eigene Wege geht; das tritt besonders bei den Abschnitten über das Erdinnere hervor. Eigenartig ist seine Anwendung der Elektronentheorie auf meteorologische Vorgänge. — Oppermann (3) will in seinem geographischen Namenbuch in erster Linie der Schule dienen und hat deshalb den Stoff nicht alphabetisch geordnet, sondern behandelt die zu erklärenden Namen nach den Landgebieten, zu denen sie gehören, so daß man bei der Vorbereitung auf den

Unterricht den nötigen Stoff bequem beieinander findet. Die Auswahl ist ebenfalls nach dem Bedürfnis der Schule getroffen. Soweit bei reichlichen Stichproben festgestellt werden konnte, sind die Erklärungen zuverlässig, und bei zweifelhaften Erklärungen ist ein Fragezeichen hinzugefügt worden. Daß der Verfasser sich auf solche Namen beschränkt hat, die wirklich nicht nur eine taube Nuß, sondern die Hülle für einen bedeutungsvollen Kern sind, ist anzuerkennen. In einem Anhange werden auch die in der allgemeinen Erdkunde vorkommenden Fachausdrücke erklärt, und ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis sämtlicher im Buch erklärten Namen bildet den Schluß. — Ebenfalls für die Bedürfnisse der Schule bzw. der Lehrer ist die Abhandlung von Cramer (4) bestimmt. Er schildert, zunächst für die Gymnasien, das Vordringen der Aegypter in die oberen Nilländer, das Nilgebiet unter selbständiger Verwaltung und unter römischer Herrschaft, das sagenhafte afrikanische Goldland, den Verkehr an der Ost- und Westküste in alten Zeiten und schließlich das Vordringen der Römer und ihre Kulturarbeit im nördlichen Afrika. Die alten Kultureinflüsse werden auf Grund eines sehr gründlichen Quellenstudiums dargelegt und bei allen Ergebnissen finden sich Hinweise auf die moderne Entwicklung. Eine Reihe von interessanten Skizzen und Bildern veranschaulicht den frisch lebendig geschriebenen Text. — Je mehr wir von einer gelben Gefahr sprechen, um so mehr haben wir auch die Pflicht, unsere Kenntnisse über die Völker zu erweitern, bzw. richtigzustellen, die nach langem Scheintod jetzt so energisch vordringen, um an der ferneren Kulturentwicklung der Erde mitzuarbeiten. Uns dabei zu helfen, ist Forke (5) als Professor am orientalischen Seminar in Berlin vor anderen berufen. Es ist ihm gelungen, in gedrängter Form über China und seine Bewohner, die uns doch in Wirklichkeit noch als ein ungelöstes Problem gegenüberstehen, eine umfassende Aufklärung zu geben. Eine feingeistige Darstellung zeichnet das Büchelchen aus, das es verdient, in die Schülerbücherei aufgenommen zu werden, damit unsere Kenntnisse über das stärkste Volk der Welt sich endlich einmal über das gewöhnliche Maß des Dilettantismus hinausheben. — Korodis Werk (6) bemüht sich ebenfalls, Lücken in unserem Wissen über solche Völker auszufüllen, von denen man viel spricht, aber wenig weiß. Wie mancher bezeichnet den Südosten als den Wetterwinkel von Europa und widmet den Vorgängen an dem alten Einfallstore der asiatischen Völker eine gespannte Aufmerksamkeit, ohne über die dort auf der Grenzwacht stehenden Völker, namentlich aber über unsere deutschen Vorposten Genaueres zu wissen. Korodi hat als geborener Siebenbürger und als deutscher Vertreter seiner Vaterstadt Kronstadt im ungarischen Reichstage mit den dortigen politischen Verhältnissen in engster Fühlung gestanden und schildert uns nun, nachdem er aus seinem Vaterlande vertrieben und bei uns eine Zuflucht gefunden, den Schauplatz des erregten Kampfes. Er zeichnet seine kulturhistorischen, politischen, literarischen und sozialen Bilder unmittelbar nach dem Leben, er beleuchtet scharf die Eigenart der verschiedenen dort aufstrebenden Völker und wird bei aller Wahrung des deutsch-politischen Standpunktes auch dem magyarischen Volkscharakter völlig gerecht. Gerade jetzt, wo so manche politischen Utopien auftauchen und gläubig hingenommen werden, ist es von Wert, daß ein so gewiegter Kenner der Verhältnisse uns auf den Boden der Wirklichkeit stellt. Umso erfreulicher ist es, daß

Korodi den felsenfesten Glauben an die Zukunft unserer deutschen Vorposten hat, und wir empfinden es dankbar, daß er diesen Glauben auch anderen mitzuteilen weiß. Nicht nur wegen der anziehenden Ausführungen der Schrift, sondern auch um das vaterländische Gefühl für unsere Brüder jenseits der Grenze zu wecken, wäre zu wünschen, daß das Buch von Korodi die weiteste Verbreitung, vornehmlich in Schüler- und Lehrerkreisen findet.

Essen a. Ruhr. V. Steinecke.

Zum Unterricht im Rechnen und in der Mathematik. V.*)

I. **Laisant, A.,** Einführung in die Mathematik. Allen Kinderfreunden gewidmet. Autorisierte deutsche Ausgabe von S. J. Schicht. Leipzig u. Wien 1908. Franz Deuticke. XI u. 199 S. 2 M.

Dölker, Franz und **Richter, Max,** Sammlung von Rechenaufgaben für höhere Lehranstalten. II. Band: Gemeine und Dezimalbrüche. III. Band: Wiederholung der Bruchrechnung. Das bürgerliche Rechnen. Stuttgart 1906. Adolf Bong & Co. II: VI u. 156 S. geb. 2 M. III: VIII u. 248 S. geb. 2,40 M.

Westnick, F. A. und **Heine, G.,** Rechenbuch nebst Aufgaben zur ersten Einführung in die Geometrie für höhere und mittlere Lehranstalten. 12. u. 13. Auflage. Münster i. W. 1908. Aschendorffsche Buchhandlung. VIII u. 308 S. geb. 3 M.

II. **Dolinski, M.,** Algebra und politische Arithmetik. Wien u. Leipzig 1908. Karl Fromme. IV u. 340 S. geb. 5 Kr. = 4 M.

Heis, E., Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra zum Gebrauch an höheren Schulen. 112. Auflage, nach den zeitgemäßen Anforderungen des mathematischen Unterrichts neu bearbeitet und erweitert von J. Druxes. Teil I: Pensum der U III, O III, U II. V u. 280 S. 2,80, geb. 3 M.; Teil II: Pensum der O II und I. 2,40, geb. 2,80 M. Köln 1908. M. Du Mont-Schauberg.

Jakob, J., Lehrbuch der Arithmetik für Obergymnasien. Wien 1908. Franz Deuticke. IV u. 292 S. 3,30, geb. 3,80 Kr.

Jakob, J. und **Schiffner, Fr.,** Lehrbuch der Arithmetik für Unterrealschulen. I. Abteilung: Lehrstoff der 1. Klasse. Wien 1907. Franz Deuticke. 96 S. 1,30, geb. 1,60 Kr. II. Abteilung: Lehrstoff der 2. Klasse. Ebenda 1908. 57 S. 1, geb. 1,40 Kr.

Kambly, L., Mathematisches Unterrichtswerk. I. Teil: Arithmetik und Algebra. Nach den preußischen Lehrplänen von 1901 umgearbeitet von Albrecht Thaer. Ausgabe B: Für Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien mit Reformunterricht. Breslau 1908. Ferdinand Hirt. 248 S. geb. 2,40 M.

---

*) Vgl. Jahrgang V, S. 264, 534; Jahrgang VI, S. 393; Jahrgang VII, S. 540.

Mehler, F. G., Hauptsätze der Elementar-Mathematik. Neu bearbeitet von A. Schulte-Tigges. Ausgabe A. 25. Auflage des Stammbuches. Berlin 1908. G. Reimer. XII u. 280 S. geb. 2,40 M.

Pietzker, F., Lehrgang der Elementar-Mathematik in zwei Stufen. Teil I: Unterstufe. Teil II: Oberstufe. Teil IIb: Kegelschnittslehre. Leipzig 1907 bzw. 1908. B. G. Teubner. I: XII u. 318 S. geb. 3,60 M. II: VII u. 442 S. geb. 4,40 M. IIb: IV u. 96 S. kart. 1,80 M.

Schmehl, Chr., Arithmetik und Algebra nebst Aufgabensammlung. II. Teil: Ausgabe A für die Oberstufe der Gymnasien. Ausgabe B für die Obersekunda der realistischen Lehranstalten. Gießen 1908. Emil Roth. A: VI u. 196 S. B: V u. 164 S. je 1,60, geb. 2 M.

Schmehl, Chr., Sammlung von Aufgaben aus der Algebra und algebraischen Analysis im Anschluß an das Lehrbuch: Die Algebra und algebraische Analysis mit Einschluß einer Elementaren Theorie der Determinaten. Für die Prima der realistischen Anstalten. Gießen 1909. Emil Roth. VI u. 136 S. nebst Anhang: 19 S. geh. 1,60 M.

Schulze, Edm. und **Pahl, Fr.,** Mathematische Aufgaben. Ausgabe für Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen. Teil II: für die Oberstufe. Leipzig 1908. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 304 S. geb. 3,60 M.

III. **Borel, E.,** Die Elemente der Mathematik. Vom Verfasser genehmigte deutsche Ausgabe, besorgt von P. Stäckel. Erster Band: Arithmetik und Algebra. Leipzig 1908. B. G. Teubner. XVI u. 431 S. nebst 3 Tafeln. geb. 7,60 M.

Behrendsen und **Götting,** Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen. A: Unterstufe. Leipzig 1909. B. G. Teubner. VII u. 253 S. geb. 2,80 M.

Bruno, K., Die Grundlehren der Integral- und Differentialrechnung. Wien 1908. Alfred Hölder. 54 S. 1,25 M.

Dintzl, E., Einführung in die Funktionentheorie. Für Schüler der oberen Klassen an Mittelschulen. (Sonderabdruck aus dem Jahresbericht des k. k. Erzherzog-Rainer-Gymnasiums in Wien). Wien 1908. 49 S. 1,80 Kr.

Dreßler, H., Die Lehre von der Funktion. Theorie und Aufgabensammlung für alle höheren Lehranstalten. Leipzig 1908. Dürrsche Buchhandlung. 93 S. geb. 1,60 M.

Düsing, K., Die Elemente der Differential- und Integralrechnung in geometrischer Methode. Ausgabe A: für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, sowie zum Selbstunterricht. Hannover 1908. M. Jänecke. X u. 74 S. 1, geb. 1,30 M.

Lesser, O. und **Schwab, K.,** Mathematisches Unterrichtswerk zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Im Sinn der neueren Lehrpläne bearbeitet. I. Band: Arithmetik und Algebra. I. Teil: Für die mittleren Klassen. Wien u. Leipzig 1909. F. Tempsky, G. Freytag. 204 S. geb. 2,80 M.

Lesser, O., Graphische Darstellungen im Mathematikunterricht der höheren Schulen. Eine Sammlung von Materialien für die Hand des Lehrers. Leipzig u. Wien 1908. F. Tempsky, G. Freytag. 108 S. 5 M.

Noodt, G., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra (für höhere Mädchenschulen). Bielefeld u. Leipzig 1908. Velhagen u. Klasing. VIII u. 212 S. geb. 2 M.

Valentiner, S., Vektoranalysis. Leipzig 1907. G. J. Goeschen. 163 S. kart. 0,80 M.

I. Die beiden Teile des Rechenbuches von Dölker und Richter — der erste der drei Bände hat dem Berichterstatter nicht vorgelegen — bringen den Lehrstoff für die Quinta und Quarta der höheren Lehranstalten (Preußens) in verständiger Auswahl und Begrenzung, gehen nur bei den bürgerlichen Rechnungsarten einen Schritt weiter, als die Praxis wohl im allgemeinen mitkommen kann. Das Buch von Westnick und Heine ist altbewährt. Über die durchaus zu billigenden Grundsätze, die bei der Bearbeitung maßgebend gewesen sind, verbreiten sich die Verfasser im Vorwort. Sehr brauchbar erscheinen die den Jahrespensen beigegebenen Rückblicke und Wiederholungsaufgaben. Der geometrische Anhang gibt das Landläufige übersichtlich und knapp. Das Büchlein von Laisant beabsichtigt einen Weg zu weisen, um „von der ersten Kindheit an bis zum Beginn des Studiums — sagen wir vom vierten bis zum elften Lebensjahr — dem Kinde zehnmal so viel im Rechnen beizubringen als jetzt, und zwar in unterhaltender, anstatt in quälender Weise". „Dann wird es bei einiger Intelligenz mit elf Jahren mehr mathematisches Verständnis besitzen als jetzt neun Zehntel unserer Abiturienten. Und was noch wichtiger ist, es wird Freude und Lust am Lernen gewinnen." Kein kleines Ziel, das hier gesteckt ist! Und wenn nun einige Jahre ins Land gegangen wären und das Buch fleißige Benutzung gefunden hätte, wie erfreulich müßte dann die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten sichtbar werden! Es ist auch gar nicht schlecht, was das Werk bietet. Allerhand, häufig ganz geistreiche Anleitung den jungen Schülern systemlos, anschaulich, spielend, angenehm Begriffe, Gedanken, Fertigkeiten der mathematischen Disziplinen zuzuführen und einzuprägen, bis zum Funktionsbegriff, zum graphischen Rechnen, zu den Kegelschnitten. Die Auswahl ist manchmal etwas wunderlich. Kann die Veranschaulichung des dekadischen Systems durch Stäbchen, Päckchen, Bündel, Packete, Schachteln, Ballen usw. als ganz pläsierlich und auch als zweckentsprechend bezeichnet werden, so erscheint doch die starke Bevorzugung der Dreieckszellen, der Summen der Quadrate und Kuben nicht recht erklärlich, weder durch den Gegenstand noch durch die Art der Behandlung. Die Planimetrie wird z. T. zu sehr rein in der Form von Erklärungen behandelt, die Formeln der Oberflächen und Inhalte der Körper werden dem Kinde „vorläufig einfach mitgeteilt, um es in den Stand zu setzen, praktische Aufgaben zu lösen." „Doch belaste man nicht das kindliche Gedächtnis mit diesen Formeln; man lege sie vielmehr dem Schüler jedesmal, wenn er sie braucht, neuerdings vor. Wenn sie sich von selbst seinem Geist einprägen, um so besser; wenn nicht, schadet es auch nicht." Nicht jeder Mathematiklehrer wird diese Grundsätze unterschreiben wollen.

II. Dolinski bietet zunächst eine breite Darstellung des Lehrstoffes bis zu den Reihen, darauf in sehr ausführlicher Form die Lehre von der Lebensversicherung. Eine alle Teile berücksichtigende Aufgabensammlung macht den Beschluß.

Sterbetafeltabellen liegen in einem besondern Heft vor. „Dem Verfasser schwebt das Endziel vor, einen wissenschaftlichen Überblick über die Gliederung des auf den höheren Handelsschulen (Handelsakademien) behandelten mathematischen Lehrstoffs zu geben." Diesen kennen zu lernen, mag das Buch auch von einem Lehrer der höheren Schulen mit Nutzen gebraucht werden. Grundsätzlich aber stimmt der Berichterstatter Chr. Schmehl zu, „daß für die Behandlung solcher rein technischer Fragen (die Berechnung der Prämien der Lebensversicherungsanstalten) die der Schule zugewiesene Zeit nicht ausreicht oder daß dadurch die Zeit für andere Gebiete des mathematischen Unterrichts beschränkt werden müßte". So findet sich denn nichts davon in den Fortsetzungen seines Werkes, die dieser Autor jetzt bietet. In diesen sonst klar und gründlich gearbeiteten Sammlungen fällt auf, daß die Kunststücke der Lösung von Gleichungen zweiten Grades mit zwei oder gar mit drei Unbekannten noch so ausführlich behandelt wurde. Demgegenüber erscheint der der Gymnasialausgabe beigegebene Paragraph über „Funktionen von veränderlichen Größen und graphischen Darstellungen" ein wenig schmächtig. Und nichts anderes läßt sich von demjenigen sagen, der in der Ausgabe für die Prima der realistischen Lehranstalten enthalten ist. Dieselbe Stellung wird man zu dem entsprechenden Abschnitt in dem Heisschen Buche einnehmen müssen. Freilich, der anerkannte Vorzug des jugendfrisch greisen Buches, interessante „angewandte" Aufgaben zu bringen, kommt auch ihm zu. Der neue Herausgeber ist im übrigen bestrebt gewesen, die Modernisierung des bewährten Lehrmittels durch Weglassung überflüssiger Formeln, gekünstelter Aufgaben, ganzer Paragraphen, die nach Inhalt und Form veraltet erschienen, zu fördern. Im ganzen ist das auch wohl gelungen. Aber an einzelnen Stellen machen sich doch die Runzeln noch immer bemerklich, die auf die Abstammung des Werkes aus einer abgeschlossenen Epoche der Methodik hinweisen. Der Berichterstatter denkt dabei an eine Reihe von Aufgaben in der Potenz- und Wurzelrechnung, deren Kompliziertheit den Schülern Schwierigkeiten zu bereiten geeignet ist, ohne daß doch die aus ihrer Überwindung sich ergebende Einsicht und Übung als entsprechend bezeichnet werden könnte. Aber der Lehrer, der das Buch benutzt und der gleichen Ansicht ist, kann sie ja überschlagen. Mancher wird sie immer noch als notwendig erachten und ihr Dasein begrüßen. Schulze und Pahl haben nun ihrem Unternehmen den Abschluß geben können und die neue Aufgabensammlung wird den Kampf um das Dasein auf sich zu nehmen haben. Der enge Anschluß an die offiziellen Lehrpläne, die gleichmäßige Berücksichtigung aller Gebiete, die bewußte Beschränkung auf solche Aufgaben, die dem Schüler rechnerisch und im Ansatz nicht zu große Schwierigkeiten bereiten, die besondere Kennzeichnung solcher, bei denen das zu befürchten ist, die Fülle der Anwendungen, die sich auf Physik und Chemie wie auf das praktische Leben beziehen, endlich die Sorgfalt, die auf die Herstellung eines korrekten Druckes verwendet worden ist, lassen erwarten, daß dieser Kampf erfolgreich sein wird, zumal die Verfasser auch den neuen Bestrebungen, wie die Meraner Vorschläge sie bringen, Rechnung zu tragen sich bemüht zeigen.

Von den Veröffentlichungen, die den Namen J. Jakobs tragen, sind die beiden kleineren etwa für die Sexta bis Quarta unserer höheren Lehranstalten bestimmt.

Von ihnen gilt, was für das entsprechend für die Gymnasien geschriebene Buch hier Jahrgang V, S. 265 gesagt worden ist. Das größere Buch ist die Fortsetzung der schon früher besprochenen für die Unterstufe bestimmten Arbeiten. Es teilt mit diesen den Vorzug ausführlicher, klarer Darstellung, hat die Tendenz, die Zahl der Lehrsätze möglichst zu beschränken und das ganze Augenmerk der Schüler auf die zu lenken, die in der Praxis gebraucht werden. Über die Multiplikation finden sich nur zwei, über die Division drei Lehrsätze, im Ganzen ist ihre Zahl für alle sieben Rechnungsarten auf 14 reduziert. Die Gleichungen werden nicht erst nach den Proportionen behandelt, sondern gleich nach der Subtraktion eingeführt und begleiten von da ab alle Abschnitte des Buches. Besondere Sorgfalt ist auf die Einführung der neuen Zahlenarten verwendet. Vor allem ist mit der formalen Einführung der negativen Zahlen gebrochen. Sie geschieht vielmehr, genau wie in den unteren Klassen, auf Grund des Gegensatzes. Ein besonderes Kapitel ist, zum erstenmal in einem österreichischen Lehrbuche, den Begriffen Funktion, Differentialquotient, Integral gewidmet. Über dieses Kapitel wird noch weiter unten zu sprechen sein.

Unter den Namen Kambly, Mehler, Pietzker treten zwei altbewährte und eine neue Darstellung uns entgegen. Die beiden ersten haben in Albrecht Thaer bzw. August Schulte-Tigges neue Bearbeiter gefunden und sind den Anforderungen der Gegenwart angepaßt worden. Bei Mehler ist besonders ein sehr klarer Abschnitt „Wiederholender Aufbau des arithmetischen Lehrgangs“ hinzugefügt worden, mit einigen eigenartigen, beachtenswerten tabellarischen Zusammenstellungen. Auch hat eine Umstellung der Paragraphen an mehreren Stellen des arithmetischen Lehrgangs stattgefunden. Auf die Umarbeitungen der übrigen Teile des Buches einzugehen liegt außerhalb der Aufgabe dieses Aufsatzes. Die Arithmetik von Kambly-Langguth hat einmal in dem Tenor ihrer früheren Auflagen an vielen Stellen durch Änderungen des Ausdrucks und Einfügungen (z. B. der § 57 durch die geometrische Darstellung der Addition usw. komplexer Zahlen, durch die Anfangsgründe der Vectorrechnung) Verbesserungen erfahren, außerdem aber bringt ein Anhang von 65 Seiten drei Ergänzungsabschnitte: Versicherungsrechnung, Analysis und Differentialrechnung. Die letzten beiden Abschnitte werden weiter unten noch näher besprochen werden, von dem ersten kann gesagt werden, daß das Kapitel in dieser vorsichtig beschränkten Ausdehnung an Anstalten, die durch Lehrer und Schüler besonders günstig gestellt sind, wohl ohne Schädigung anderer Disziplinen wird bewältigt werden können. Nach des Berichterstatters freilich nicht sehr umfangreichen Erfahrungen scheitert das Bemühen oft an der Schwierigkeit, das Interesse der Schüler zu gewinnen und die Vorbegriffe ihm so klar zu machen, daß die Anwendung auf Aufgaben geläufig wird. — Die Abschnitte des Pietzkerschen Lehrbuches die sich auf die Arithmetik beziehen, stellen an die Schüler keine geringen Anforderungen. Besonders tritt das auf der Unterstufe hervor. Die Darstellung schreitet hier, trotz der Hervorhebung der Sätze durch gesperrten Druck, für das Verständnis dieser Altersstufe zu akademisch vor. Als Lernbuch dürfte es, bei aller Trefflichkeit des Inhalts, manche Schwierigkeiten bereiten. In geringerem Maße wird das bei der Oberstufe der Fall sein, wo der Schüler schon imstande ist, die Dis-

position aus der Darstellung herauszufinden. Sachlich ist das Gegebene einwandsfrei. Die Verwertung der neuen Gedanken, an deren Verwirklichung der Verfasser hervorragend mitgewirkt hat, ist besonders eigenartig in den beiden ersten Abschnitten des zweiten Teils, „Gleichungen als Ausdrucksmittel für funktionalen Zusammenhang" und „der Aufbau des Zahlensystems nach der fortschreitenden Entwicklung". Von ihnen sollte jeder Lehrer der Mathematik Kenntnis nehmen.

III. Unter den hier zusammengestellten Werken erscheinen die Veröffentlichungen von Behrendsen und Götting und von Lesser und Schwab als die ersten Versuche, schulbuchmäßig die Grundgedanken der Meraner Vorschläge zu verarbeiten. Die Bücher von Bruno, Dintzl, Dreßler und Düsing geben, teils methodisch, teils systematisch, den Stoff aus der höheren Analysis, der schon für die Behandlung an den höheren Lehranstalten in Frage kommen könnte. Allen voran muß die von P. Stäckel gelieferte Übersetzung des grundlegenden Werkes von E. Borel gestellt werden. Das Buch ist eine sehr geschickte Bearbeitung und Verschmelzung dreier Borelschen Publikationen, der „Arithmétique et notions d'Algèbre", der „Algèbre, premier cycle", und der „Algèbre, second cycle". Es führt den Leser von den ersten Anfangsgründen des Rechnens bis zu den Grundgedanken der Infinitesimalrechnung und hebt im Verlaufe der Darstellung alle die Untersuchungen, Begriffe und Gedanken hervor, die dazu gehören, die Neugestaltung des mathematischen Unterrichts im modernen Sinne durchzuführen. Der erste Abschnitt, die Arithmetik, ist freilich etwas breit gehalten, aber der Herausgeber hat doch damit recht, daß er ihn gegenüber der Überlegung, auf seine Wiedergabe zu verzichten, beibehält und den deutschen Lesern geboten hat. Es ist in der Tat eine originelle Leistung Borels, da hier eine ganze Reihe von Sätzen hergeleitet werden, die sonst in die Buchstabenrechnung gehören, und da diese Sätze in einer begreiflichen Fassung erscheinen, die ihren Inhalt deutlicher hervortreten läßt, als wenn man sich der Buchstaben bedient hätte. Der zweite, ausführlichere Teil, die Algebra, enthält dann eng ineinander gearbeitet und in einer alle Zusammenhänge und Übergangsmöglichkeiten berücksichtigenden und hervorhebenden Darstellung die elementaren Lehren der Rechnung mit allgemeinen Zahlen, die Lehre von den Gleichungen, die Anfangsgründe der Koordinatengeometrie, graphische Darstellungen der behandelten algebraischen Formen. Der Studierende lernt alle diese Disziplinen in erster Linie nicht als gesonderte Teile eines Ganzen kennen, vielmehr verschlingen sich deren Lehren und Untersuchungen von Anfang an zu einem Netz von Vorstellungen und Fertigkeiten, das den Übergang zu Gedankengängen und Untersuchungsmethoden der höheren Mathematik anzubahnen wohl imstande ist. Die Kenntnisnahme des Buches erscheint von diesem Gesichtspunkte aus für jeden Lehrer der Mathematik empfehlenswert und zwar gerade die Übersetzung, da sie dem Originale gegenüber die Erleichterung bietet, die französische Terminologie der Elementarmathematik, die dem Deutschen nicht in gleicher Weise geläufig zu sein pflegt, wie die der höheren Teile, in die deutschen Bezeichnungen umgewandelt zu finden. Jeder Abschnitt des Buches ist mit einer guter Auswahl zum Teil eigenartig gebildeter Aufgaben versehen, die drei angehängten Tafeln bringen eine graphische Eisenbahnkarte und die

Logarithmen und Numeri zu vier Dezimalen. — Das Werk von Behrendsen und Götting bietet sowohl den geometrischen wie auch den arithmetischen Lehrstoff der Unterstufe in einer vom Hergebrachten zwar abweichenden Gestalt, aber doch sehr vorsichtig mit dem Neuen zurückhaltend. Gerade aus diesem Grunde eignet es sich wohl besonders zu einem Versuche, den Unterricht umzugestalten. Die neuen Gedanken und Betrachtungsweisen sind in ihm enthalten und treten vielfach zutage, aber sie beherrschen doch den Fortgang nicht in der Art, daß die Wandlung des Unterrichts zu radikal erschiene. Anderseits sind die Neuerungen auch nicht, wie bei manchen Neubearbeitungen älterer Werke, als Einschiebsel oder Anhänge einfach ausscheidbar für den, der zu ihrem Werte kein Vertrauen hat. Anders verfährt Lesser in dem ersten Teil des im Erscheinen begriffenen Werkes. Die knappen theoretischen Abschnitte, die das „Übungsbuch" durchsetzen, heben sofort mit den neuen Betrachtungsweisen an, kürzere graphische Darstellungen bringen dem Lernenden die Auffassung der Veränderlichen, der Abhängigen nahe und legen sich in bezug auf die Formulierung von Sätzen und Regeln eine schätzenswerte Beschränkung auf. Dem entsprechend ist denn auch das Übungsmaterial gewählt. Die Aufgabensammlung vermeidet, die Schüler zu komplizierten, mechanischen Rechnungen Anlaß zu geben, bietet aber anderseits doch wohl alles, was als unentbehrlich bezeichnet werden muß, in genügender Reichhaltigkeit. So wäre nun durch die drei Bücher, das von Borel als Gegenstand des Studiums seitens des Lehrers, das Lehrbuch von Behrendsen-Götting, endlich durch das Übungsbuch von Lesser und Schwab Gelegenheit, im Unterricht den Wert der Meraner Vorschläge zu prüfen auch für den gegeben, der auf eigene Verantwortung Versuche zu machen sich bisher gescheut hat.

Die kleineren Werke von Bruno, Dintzl, Dreßler und Düsing begrenzen ihren Stoff in ziemlich abweichender Weise, unterscheiden sich auch nicht unwesentlich in der Behandlungsweise. Als eine besonders brauchbare und erfreuliche Arbeit kann die von Dreßler bezeichnet werden. Sie bietet, eng sich anschließend an einen im wesentlichen den üblichen Weg einschlagenden Unterricht in der Elementarmathematik, für jeden Schritt vorzüglich in der Arithmetik die Ansatzpunkte, vorbereitenden Hinweise, Übungen und aus ihnen sich ergebenden Begriffe und Sätze, die allmählich die neuen Gedanken in dem Schüler lebendig werden lassen können. Was Klarheit, Folgerichtigkeit, Umsicht und Sorgfalt in der Auswahl des Gebotenen angeht, kann man das Büchlein fast als vollendet bezeichnen. Bei Dintzls tüchtiger Darstellung ist der Einfluß von Borel sehr deutlich zu merken. Übrigens ist die methodisch gehaltene Form, wie wohl immer, von einer gewissen Subjektivität nicht frei zu sprechen. Aber die Subjektivität bietet anderseits für den Leser, der in erster Linie doch wohl als Fachmann gedacht ist, das Interessante. Die Auswahl — es ist keine systematische Vollständigkeit angestrebt —, die Aufeinanderfolge der Betrachtungen, die herangezogenen Anwendungen sind strittig. Die eigenen Ansichten und das eigene Verfahren an dem Dintzls zu kritisieren ist nicht ohne Wert. Bruno geht im Gegensatz zu allen anderen Bearbeitungen des Stoffes vom bestimmten Integral aus und gelangt von da aus, gelegentlich nicht ganz ohne Schwierigkeiten, zu den sonst früher behandelten Gebieten. Auch seine Behandlungsart kennen zu lernen, lohnt sich

wohl der Mühe. Allerdings möchte der Berichterstatter seinen Zweifel nicht unterdrücken, ob sein Verfahren, selbst wenn die Berechtigung des Ausgangspunktes zugegeben wird, sich im Unterricht von Neulingen empfehlen würde. — Dintzl wie Bruno, an österreichischen Mittelschulen wirkend, sind auch bestrebt, die Einfügung des neuen Lehrstoffs in die Lehrpensen der Klassen in die Wege zu leiten. Ihre Vorschläge zu würdigen ist für den Reichsdeutschen nicht leicht. Die Stelle, an der das Neue einsetzen soll, erscheint reichlich vorausgeschoben. Düsing beabsichtigt, die Differentialquotienten der einfachen Funktionen geometrisch abzuleiten. Er findet diese Methode anschaulicher, deswegen auch leichter und interessanter als die algebraische, die leicht zu mechanischer Anwendung von Regeln werde und keineswegs als exakter wie die erste bezeichnet werden könne. Als eine weitere Eigenart des Büchleins kann der überall durchgeführte Grundsatz bezeichnet werden, das gefundene Ergebnis zu besprechen, dem Schüler Anleitung zu geben, daß er über das Gewonnene nachdenke, vor allem seine Richtigkeit prüfe. Alle subtileren Untersuchungen werden als außerhalb der Aufgabe der Schule liegend zurückgewiesen, das Ausgewählte aber wird klar und ausführlich entwickelt. — Nicht unbesprochen kann an dieser Stelle der Teil der Thaerschen Bearbeitung von Kambly-Langguth bleiben, der sich mit dem gleichen Gegenstande befaßt. Er ist sehr inhaltsreich, klar und übersichtlich, allerdings etwas knapp gehalten. Hineinverwebt sind die Abschnitte über die Entwicklung des Zahlbegriffes, über die Lösung der kubischen und biquadratischen Gleichung, sehr interessant und eigenartig in der Darstellung. An die Ableitung der Differentialquotienten, die hier ganz und gar auf algebraischem Wege geschieht, schließt sich ein auf diesen fußender Abschnitt über die unendlichen Reihen. Des Stoffes ist so viel, daß er wohl nur auf wenigen Anstalten ganz wird bewältigt werden können.

Lessers „Materialien" sind, schon dem Titel nach, für die Hand des Lehrers bestimmt. Hatte er schon früher in seinem Buche „Die Entwicklung des Funktionsbegriffes und die Pflege des funktionalen Denkens im Mathematik-Unterricht unserer höheren Schulen" (4°., 74 S., Frankfurt a. M., Gebr. Knauer) sehr wertvolle Beiträge für die Unterstufe geliefert, so enthält die neue Arbeit eine kaum zu erschöpfende Fülle von Stoff für die oberen Klassen, und dieser Stoff so zu- und vorbereitet, daß der Lehrer ihn sofort verwenden kann, ohne selbst zu zeitraubender Arbeit genötigt zu sein, dabei eine große Zahl von Figuren im Text wie auf besonderen Tafeln. Ebenso wie für den Unterricht wird das Buch aber gewiß für viele Lehrer persönlich von Bedeutung werden. Manch einer, besonders von uns älteren, hat ja diesem Zweige der Wissenschaft zu pflegen früher keine Gelegenheit oder Veranlassung gehabt. Er wird gut tun, noch einiges zu lernen, ehe er ans Lehren geht. Dem Berichterstatter ist es so gegangen und Lessers Buch hat ihn manche Stunde beschäftigt. — Da die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens den Unterricht in der Mathematik an diesen Anstalten erweitert, ist das Erscheinen besonders für ihn bestimmter Lehrbücher begreiflich. Das Übungsbuch von G. Noodt ist eine ausgezeichnete Leistung. Es verbindet in trefflicher Weise den Anschluß an die elementaren Teile mit dem Bestreben, auch seinem Schülerkreise den Zugang zu den modernen Anschauungen zu bahnen. Die Aus-

wahl der Fragen und der Aufgaben zeigt einen erfahrenen, methodisch wohl gebildeten Lehrer. Für die Aufstellung der Gleichungen bei eingekleideten Aufgaben gibt der Verfasser an vielen Stellen eigenartige Hilfsmittel graphischer Verdeutlichung, die kennen zu lernen auch den Lehrern an Knabenschulen Nutzen bringen wird.

Zu den mancherlei Sammlungen von Reifeprüfungsaufgaben hat jetzt E. Sprenger „Mathematische Aufgaben aus den Reifeprüfungen der württembergischen Oberrealschulen" I. Teil (Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. 79 S. 1,25 M.) veröffentlicht. Das Heft enthält Aufgaben aus der darstellenden Geometrie, der niederen und höheren Analysis, Trigonometrie und analytischen Geometrie (der Ebene und des Raumes). Der Herausgeber weist darauf hin, wie die vor nicht anger Zeit eingetretene Kürzung der Stundenzahl in allen Mathematikfächern für die Zukunft Leistungen, wie sie durch die älteren schwierigeren Aufgaben gekennzeichnet seien, nicht mehr zulassen würde.

Das kleine Buch S. Valentiners führt in ziemlich gedrängtem Vortrag von den ersten Elementen der Disziplin zu den hauptsächlichsten Anwendungen und zu Erweiterungen, die jüngste Vergangenheit gebracht hat.

Pankow. Max Nath.

Hilfsbücher für den Unterricht in der Physik.

1. **Boerner, H.,** Lehrbuch der Physik für die drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen sowie zur Einführung in das Studium der neueren Physik. Mit 393 in den Text gedruckten Abbildungen. Fünfte Auflage. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XV u. 525 S. 6 M.

2. **Jochmann, E., Hermes, O., Spies, P.,** Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbstudium. Mit 488 Figuren, einer Spektraltafel, einer Dreifarbendrucktafel, vier meteorologischen Tafeln und zwei Sternkarten. Sechzehnte verbesserte Auflage. Berlin 1906. Winckelmann u. Söhne. XVI u. 512 S. geb. 5,50 M.

Daraus besonders:

3. **Hermes, O.** und **Spies, P.,** Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbstudium. Mit 48 Holzschnitten und zwei Sternkarten. Fünfte verbesserte Auflage. Berlin 1906. Winckelmann u. Söhne. 73 S. 1,20 M.

4. **Mach, E.,** Grundriß der Physik für die höheren Schulen des Deutschen Reiches bearbeitet von F. Harbordt und M. Fischer. I. Teil: Vorbereitender Lehrgang. Mit 430 Abbildungen. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig 1905. Freytag. VI u. 226 S. geb. 2 M. — II. Teil: Ausführlicher Lehrgang. Mit 537 Abbildungen. Zweite verbesserte und durch Übungsaufgaben erweiterte Auflage. Leipzig u. Wien 1908. Freytag-Tempsky. 376 S. geb. 4. M.

5. **Mach, E.,** Grundriß der Naturlehre für die unteren Klassen der Real-

schule, bearbeitet von K. Harbart. Mit 349 Abbildungen. Vierte Auflage. Wien 1905. Tempsky. 192 S. geb. 2,30 K.

6. **Höfler, A., Maiss, E., Schilling, G.,** Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 290 Holzschnitten, drei farbigen Figuren, einer lithographierten Sterntafel und einem Anhange mit 140 Denkaufgaben. Vierte verbesserte Auflage. Wien 1906. C. Gerold's Sohn. 194 S. geb. 2,60 K.

7. **Wallentin, J.,** Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Elfte Auflage. Mit 234 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Spektraltafel in Farbendruck. Ausgabe für Realschulen. Wien 1905. A. Pichlers Ww. & Sohn. 316 S. geb. 3,50 K.

8. **Donle, W.,** Grundriß der Experimentalphysik für höhere Lehranstalten. Dritte verbesserte Auflage. Mit 294 in den Text gedruckten Figuren und 293 Übungsaufgaben. Stuttgart 1908. Friedr. Grub. VII u. 287 S. geb. 3 M.

Die hier genannten an zahlreichen höheren Lehranstalten bereits eingeführten Lehrbücher liegen in neuen Auflagen vor. Bei den meisten von ihnen sind der Lehrgang, der äußere Aufbau, Auswahl und Anordnung des Stoffes im wesentlichen unverändert geblieben. Nur bei dem Grundriß von Mach-Harbordt-Fischer hat eine Vereinigung der bisherigen beiden Ausgaben für Gymnasien und Realanstalten stattgefunden. Der vorbereitende Lehrgang enthält jetzt außer dem astronomisch-meteorologischen Anhange noch einen kurzen Abschnitt über Chemie und Krystallographie und hat dadurch an Brauchbarkeit für diejenigen Anstalten gewonnen, die für die letztgenannten Lehrgebiete kein besonderes Hilfsbuch benutzen. Bei allen Neuauflagen sind Einzelheiten sachlicher und methodischer Art vielfach verbessert, die Fortschritte der Wissenschaft und der Unterrichtstechnik zur schärferen Herausarbeitung der Begriffe und zur methodischeren Ableitung der Gesetze eingehend berücksichtigt worden, so vor allem bei dem vielbenutzten Jochmannschen Buche und dem ausgezeichneten Unterrichtswerke von Boerner. Das gleiche gilt von den an österreichischen Anstalten benutzten Lehrbüchern 5—7, besonders von der Höflerschen Naturlehre, in der das Kapitel über die elektrotechnischen Anwendungen eine wesentliche Bereicherung erfahren hat. Wie die Hilfsbücher von Boerner, Donle und Jochmann so haben auch die übrigen auf eine reichere Ausstattung mit Abbildungen mit vollem Rechte mehr Wert gelegt. Die Beziehungen zum praktischen Leben sind von Mach durch Einfügung von zahlreichen gutgewählten Übungsaufgaben gepflegt worden. Ebenso hat auch Donle außer durch historische Notizen durch die Wiedergabe der an den bayerischen höheren Lehranstalten in den letzten Jahrzehnten gestellten Absolutorialaufgaben den Stoff bereichert. Donles Grundriß hat überhaupt durch eine vorzügliche Ausstattung und durch eine geschickte methodische Verarbeitung sehr gewonnen.

9. **Koppe-Husmanns** Anfangsgründe der Physik mit Einschluß der mathematischen Geographie und Chemie. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. 31. Auflage. Mit 462 in den Text eingedruckten Holzschnitten, einer mehrfarbigen Tafel der Spektren verschiedener Elemente und Himmelskörper sowie einer mehrfarbigen Sternkarte. Bearbeitet von K. Knops. Essen 1908. G. D. Baedeker. VIII u. 604 S. geb. 6 M.

10. **Heussi, J.,** Leitfaden der Physik. Sechzehnte Auflage. Mit 199 in

den Text gedruckten Holzschnitten. Neu bearbeitet von E. Götting. Berlin 1906. O. Salle. XI u. 182 S. 1,80 M.

Heussi, J., Lehrbuch der Physik für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und andere höhere Bildungsanstalten. Siebente Auflage, vollständig neu bearbeitet von E. Götting. Mit 487 in den Text gedruckten Abbildungen. O. Salle. XII u. 475 S. geh. 5 M.

Beide Unterrichtswerke haben in der neuen Auflage einen neuen Bearbeiter und damit auch eine wesentliche Neubearbeitung erfahren. Die Knopssche Mitarbeit an dem trefflichen Koppe wird dazu beitragen, dem Buche seine alten Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. Der chemische Lehrgang ist wieder aufgenommen und namentlich der Abschnitt über Elektrizität einer gründlichen Überarbeitung unterzogen worden, die Text und Abbildungen wieder in Einklang mit den neuesten Fortschritten der Technik gebracht hat. Von jeher war es das Bestreben des Verfassers, einen gut lesbaren und leicht verständlichen Text zu bieten. Dadurch ist der Umfang des beliebten Lehrbuches etwas allzugroß geworden. Würde es sich zur Erleichterung des Bücherranzens nicht ermöglichen lassen, den Band in zwei oder drei Teilbände zu zerlegen? Bei geschichtlichen, mathematischen und andern Unterrichtswerken (Neubauer, Reidt usw.) ist eine solche Teilung ja längst eingeführt.

Aus dem Heussischen Buche, das als Lehrbuch für höhere Schulen überhaupt nicht mehr in Betracht kam, ist durch die Bearbeitung von Götting ein fast neues, recht brauchbares Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht geworden. Der Leitfaden ist für Realschulen und für den propädeutischen Kursus an Vollanstalten bestimmt. Diesem Zwecke entsprechend ist das Buch ein methodisches, indem es in der Darstellung möglichst von der Erfahrung des Schülers ausgeht, von dieser aus zur Fragestellung und zur Antwort durch das Experiment gelangt. Alle Hypothesen sind vermieden, die Lehre von der Umwandlungsfähigkeit der Energie ist ebenfalls ausgeschlossen, der Stoff überhaupt dem Umfange nach stark eingeschränkt, was gewiß allgemeine Billigung finden wird. Angehängt finden wir einen von Götting neu bearbeiteten Abriß: Elemente der Chemie, in Anlehnung an Wilbrand. Ganz unabhändig vom Leitfaden und in der Darstellung auch mehr systematisch als dieser ist das Lehrbuch. In ihm tritt der Energiebegriff stark in den Vordergrund und beherrscht die Entwicklung. Sowohl den Forderungen der Wissenschaft (z. B. Abbesche Theorie der optischen Instrumente) wie auch denen der Methodik wird das Lehrbuch in weitestem Maße gerecht. In letzterer Beziehung ist ein folgerichtiger Aufbau auf der Erfahrung und Beobachtung, eine reinliche Scheidung der Beobachtungsergebnisse von dem Hypothetischen und von dessen experimenteller Begründung angestrebt und auch mit Erfolg erzielt worden. Das Göttingsche Werk wird sicher mit den besseren Lehrbüchern in Wettbewerb treten. Bei den weiteren Auflagen müßte jedoch auf etwas größeren Druck und Vermeidung des Kleindrucks gesehen werden.

12. **Kadesch, A.,** Leitfaden der Physik. Unterstufe. Mit 283 Figuren im Texte. Wiesbaden 1907. J. F. Bergmann. VII u. 166 S. geb. 1,80 M. — Oberstufe. Mit 294 Figuren im Texte, einer Spektraltafel am Schlusse uud 386 Übungsaufgaben. Ebenda 1908. VIII u. 312 S. geb. 3,60 M.

13. **Klingelhöffer, H.,** Leitfaden der Physik. Mit 334 Figuren. Gießen 1908. E. Roth. 187 S. geb. 2 M.

14. **Bohn, H.,** Leitfaden der Physik. Unterstufe. Ausgabe A. Mit chemischem Anhang von O. Nitsche. Leipzig 1908. O. Nägele. V u. 221 u. 64 S. geb. 2,80 M. — Ausgabe B ohne chemischen Anhang. geb. 2,40 M.

15. **Roesen, K.,** Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauche für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Mit 328 Abbildungen. Leipzig 1906. Leiner. X u. 380 S. geb. 4,60 M. — Dazu: Ergänzungen zum Lehrbuche der Physik. Mit 61 Abbildungen. geb. 1,20 M.

16. **Poske, Fr.,** Oberstufe der Naturlehre (Physik nebst Astronomie und mathematischer Geographie). Nach A. Höflers Naturlehre für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen, für höhere Lehranstalten des deutschen Reiches bearbeitet. Mit 442 zum Teil farbigen Abbildungen und drei Tafeln. Braunschweig 1907. Fried. Vieweg u. Sohn. XI u. 337 S. geb. 4 M.

17. **Zwick, H.,** Elemente der Experimentalphysik zum Gebrauch beim Unterricht. Mit 473 Figuren und einer Farbentafel. Berlin 1906. L. Oehmigke. XXXVIII u. 520 S. geb. 11 M.

18. **Rosenberg, K.,** Lehrbuch der Physik für die unteren Klassen der höheren Schulen. Mit 336 in den Text gedruckten, zum Teil farbig ausgeführten Figuren und einer farbigen Tafel. Ausgabe für Realschulen. Leipzig u. Wien 1907. A. Hölder. 260 S. geb. 2,60 M.

19. **Rosenberg, K.,** Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der höheren Schulen. Mit 615 in den Text gedruckten Figuren und einer farbigen Spektraltafel. Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Leipzig u. Wien 1906. A. Hölder. XIII u. 462 S. geb. 4,80 M. — Ausgabe für Gymnasien. XIII u. 488 S. geb. 5 M.

20. **Rosenberg, K.,** Resultate der Übungsaufgaben aus dem obigen Lehrbuche für die oberen Klassen. Mit drei in den Text gedruckten Figuren. Ebenda. 15 S. 0,52 M.

21. **Dannemann, F.,** Naturlehre für höhere Lehranstalten, auf Schülerübungen gegründet. II. Teil: Physik, insbesondere für Realschulen und den ersten Kursus der Vollanstalten. Hannover u. Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. VII u. 204 S. geb. 3,60 M.

Von den für den Hauptlehrgang bestimmten Hilfsbüchern verdient wohl die Oberstufe von Poske an erster Stelle genannt zu werden. Sie schließt sich an die von demselben Verfasser herausgegebene Unterstufe an, auf die schon früher (Bd. V, S. 193) hingewiesen werden konnte. Dadurch daß auf viele in der Unterstufe bereits behandelte Abschnitte Bezug genommen wird, ist hinreichend Raum gewonnen worden zur eingehenderen Berücksichtigung der technischen Anwendungen, auf die in dem sonst als Unterlage der Darstellung dienenden, der Praxis etwas abholden Höflerschen Lehrbuche (Bd. V, S. 188) früher fast ganz verzichtet worden war. In sehr erfreulicher Weise hat Poske hier in der Oberstufe einmal den Versuch gewagt, ein Buch zu schaffen, das den Stoff nicht in behaglicher Breite lesebuchartig schildert, sondern in kurzen, leicht einprägbaren Leitsätzen zusammenfaßt. Diesen Leitsätzen sind die erforderlichen Ausführungen

und Begründungen nachgestellt. Hierdurch nähert sich das Buch der Form, die man als Lernbuch bezeichnen könnte, und die auf der Oberstufe sicher ihre Berechtigung hat. Die großen Vorzüge, die schon der Unterstufe nachgerühmt werden mußten, sind auch diesem Hauptlehrgange erhalten geblieben, ja sie sind durch die angestrebte knappe Fassung noch viel mehr zum Vorschein gekommen. Hervorzuheben wären die vorzüglichen Abbildungen und die gute Ausstattung, die zwar nicht die Hauptsache bei einem Lehrbuche sind, die es aber erleichtern, das Poskesche Werk ohne jede Einschränkung zu empfehlen.

Österreichischen Ursprungs wie das Poskesche Unterrichtswerk ist auch das Lehrbuch von Rosenberg. Gründliche methodische Durcharbeitung, gute schematische Abbildungen, ein außerordentlicher Reichtum an guten Aufgaben, die die technische Seite wie die denkende Verarbeitung der gewonnenen Kenntnisse gleichmäßig berücksichtigen sowie die Beachtung historischer Merkpunkte sind die Vorzüge des Werkes, das auch schon durch die überaus klare Sprache, die trotz der Einfachheit doch durchweg an Schärfe nichts zu wünschen läßt, angenehm unter anderen Lehrbüchern auffällt. Die Rosenbergschen Lehrbücher bedeuten in methodischer Hinsicht einen beachtenswerten Fortschritt und dürfen von den Fachlehrern nicht übersehen werden. Die Auswahl des Unterrichtsstoffes könnte wohl hier und da zweckmäßiger sein. Die beiden Ausgaben für Gymnasien und für Oberrealschulen sind vollständig übereinstimmend, die erstere ist nur um einen ganz kurzen Abschnitt über Chemie ergänzt und daher umfangreicher. Beide sind völlig unabhängig von dem für die unteren Klassen bestimmten Teile, der nicht ein Auszug aus dem größeren Werke ist, sondern in einer dem propädeutischen Unterricht angepaßten Weise den Stoff behandelt. Auch hier lernen wir wieder den Verfasser als einen überaus geschickten Methodiker kennen und schätzen (vgl. auch diese Monatschrift Bd. V, S. 212).

In der Verteilung des Stoffes auf zwei Stufen, in der knappen Fassung und in dem Bestreben, zu möglichst klaren Begriffen hinzuleiten, gleicht dem Poskeschen Hilfsbuche der Leitfaden von Kadesch. Der Stoff ist hier mehr eingeschränkt, wodurch eine große Übersichtlichkeit ermöglicht wurde; die Figuren sind fast überall schematisch, vielfach noch verbesserungsfähig aber doch ausreichend, die Übungsaufgaben der Oberstufe tragen einen überwiegend rechnerischen Charakter. Vorzüge des Buches sind die übersichtliche Anordnung und der gute Druck, die mit dazu beitragen, das Buch zu einem gut verwendbaren Lernbuche zu machen, das da, wo keine allzu hohen Anforderungen im Physikunterricht gestellt werden, also vorwiegend am Gymnasium, ganz gute Dienste tun wird.

Roesens Lehrbuch ist ein handliches Bändchen, das den Stoff systematisch darbietet, dabei aber doch im wesentlichen stets vom Versuche, und zwar von recht glücklich gewählten Versuchen ausgeht, unter denen wir manche finden, denen wir in anderen Lehrbüchern bisher noch nicht begegneten. Die Stoffauswahl, die auch die Elektronentheorie, die Wechsel- und Drehstromtechnik berücksichtigt, ist zunächst wohl für die gymnasialen Forderungen bemessen, wird aber auch den weitergehenden Bedürfnissen der Realanstalten durch ein Ergänzungsheft gerecht, das einige schwierigere Kapitel weiterführt.

Für den Anfangsunterricht mögen die Elemente der Experimentalphysik von

dem verstorbenen Berliner Stadtschulinspektor Zwick, wenn sie auch eigentlich für die Vorbereitung des Volksschullehrers bestimmt sind, zu Rate gezogen werden. Sie sind methodisch angelegt, knüpfen an die Erfahrung des Schülers an, lassen das Experiment da einsetzen, wo jene versagt und stellen daher den Versuch an die Stelle, wohin er gehört. Die Versuche sind kurz beschrieben und sind meistens so einfach gewählt, daß sie sich auch als Schülerversuche eignen.

Von den für die Unterstufe bestimmten Leitfäden ist derjenige von Bohn als eine Ergänzung des biologischen Unterrichtswerkes von Schmeil gedacht. Dementsprechend ist, wie das Vorwort hervorhebt, eine einfache, leichtverständliche Sprache und eine ausschließliche Ableitung der physikalischen Erkenntnis aus Anschauung und Versuch angestrebt worden. Es ist aber dem Verfasser doch nicht ganz gelungen, aus dem deduktiven Schema herauszukommen, so daß bei ihm Definitionen, vielfach auch reine Nominaldefinitionen im Vordergrunde geblieben sind. Auch die Abbildungen lassen manches zu wünschen. Fast das gleiche muß von dem Klingelhöfferschen Leitfaden gesagt werden. Sollen etwa die gesperrt gedruckten und vorangestellten Definitionen der Rolle, des Hebels usw. vom Schüler memoriert werden? Man sollte doch endlich mit diesem Gedächtnisballast aufräumen und dafür wirkliche Physik treiben.

Neue Wege beschreitet dagegen der II. Teil der Naturlehre von Dannemann. Das Buch ist nach den Gesichtspunkten verfaßt, die Dannemann in seinem Werke über den „naturwissenschaftlichen Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage" (Hannover, Hahn, 1907) näher dargelegt hat. Konsequenter noch als Bremer (s. diese Monatschrift Bd. V, S. 188) baut der Verfasser den gesamten Unterricht auf Schülerübungen auf, die den Stoff heuristisch behandeln und zu dem theoretischen Unterricht in engster Wechselbeziehung stehen. Laboratoriums- und Klassenunterricht bilden hiernach eine Einheit. Soweit eine aufmerksame Durchsicht es erkennen ließ, sind die Versuche ohne Ausnahme leicht durchführbar und lehrreich, erfüllen also ihren eigenartigen Zweck in hohem Maße. Ich muß gestehen, daß mich dieser Leitfaden von der Durchführbarkeit des „praktischen" Verfahrens mehr noch überzeugt hat, als es schon die theoretischen Ausführungen des genannten Buches vermochten. Dem Bestreben, dem geschichtlichen Momente eine erhöhte Berücksichtigung zuteil werden zu lassen, gibt der Verfasser Ausdruck durch die Wiedergabe einiger wertvoller Abschnitte aus den Schriften solcher Männer, die der Physik neue Bahnen gewiesen haben.

Berlin. J. Norrenberg.

b) Einzelbesprechungen:

Das Mädchenschulwesen in Preußen. Ministerielle Bestimmungen und Erlasse zusammengestellt von G. Schöppa. 4. Ausgabe. Weitergeführt bis zum 15. Dezember 1908. Leipzig 1909. Dürrsche Buchhandlung. 302 S. geb. 3,50 M. kart. 2,80 M.

Die neue Ausgabe ist beträchtlich erweitert. Abschnitt A, der über die Schulen handelt, enthält unter III alle Bestimmungen, die sich ergeben haben aus der beendeten Mädchenschulreform. Fast die Hälfte des Buches wird von diesen Be-

stimmungen in Anspruch genommen. Ein Vergleich ihres Inhalts mit den Lehrplänen für höhere Knabenschule von 1901 ist ungemein interessant und anregend, da das, was an den Bestimmungen von 1901 ergänzungsbedürftig war, hier zu amtlichem Ausdruck gelangt. Der 2. Teil, der die Bestimmungen über die Prüfungen der Lehrerinnen behandelt, ist im wesentlichen derselbe geblieben, wie in der 3. Ausgabe.

Die preußischen Provinzial-Instruktionen für die Direktoren, Ordinarien und Oberlehrer der höheren Schulen (1856—1885). Neu herausgegeben und mit einem Sachregister versehen von A. Matschoß. Bunzlau 1909. G. Kreuschmer. X u. 189 S. gr. 8°. 2 M.

Die zweite Auflage von A. Beier, Die höheren Schulen Preußens und ihre Lehrer, enthielt noch nicht die preußischen Provinzial-Instruktionen für die Direktoren, Ordinarien und Oberlehrer. Matschoß kam deshalb einem sich an manchen Stellen geltend machenden Bedürfnisse entgegen, wenn er diese Instruktionen neu herausgab. Die dritte Auflage des Beier bringt uns die Instruktionen auch, ein Sachregister in der Ausführlichkeit, wie Matschoß es zusammengestellt hat, fehlt aber bei Beier, und so wird das Buch von Matschoß für den Handgebrauch immer sehr willkommen sein.

Diese Instruktionen werden ja voraussichtlich bald nur noch ein historisches Interesse haben, wenn es gelingt, eine einheitliche Instruktion für alle Provinzen herzustellen. Und wünschenswert ist diese Einheitlichkeit, ebenso wie es wünschenswert ist, daß die Vorbesprechungen in der Fachpresse immer in angemessenen Formen sich bewegen und Takt und Gerechtigkeit in der Beurteilung der verschiedenen in Frage kommenden Faktoren wahren. Dabei würde ein Einblick in die Rechte und Pflichten der Verwaltungsbeamten und Richter und der Offiziere gute Wirkung auf Maßhaltung und Gerechtigkeit ausüben und den Wohlklang der Besprechung wesentlich heben. — Mir haben diese Instruktionen, die ich an der Hand des von Matschoß aufgestellten vortrefflichen und gründlichen Sachregisters einmal wieder prüfte, alte schöne Erinnerungen geweckt. Als ich vor langen Jahren als Probandus eintrat, gab mir mein lieber und würdiger Direktor den Auftrag, für meine pädagogische Ausbildung dadurch zu sorgen, daß ich Wiese, Verordnungen und Gesetze und besonders die Instruktionen für Direktoren, Ordinarien und Oberlehrer fleißig studiere. Ich habe es mit heißem Bemühen getan, muß aber zu meiner Schande gestehen, daß ich dann später als Ordinarius, Oberlehrer, Direktor und weiterhin statt dieser Instruktionen in leichten und in schwierigen Fällen stets meinen gesunden Menschenverstand gefragt habe, und daß dieser mich bis in meine alten Tage freundlich und im ganzen erfolgreich geführt und mir jedenfalls die Freude am Leben, am Amt und wissenschaftlicher Beschäftigung nicht durch bureaukratische Buchstabenweisheit verdorben hat. Und gleichaltrigen Freunden und Amtsgenossen ist es ähnlich so ergangen. Doch wir gehören ja zu dem Geschlechte, das allmählich ausstirbt. Die heranrückende Jugend scheint das dringende Bedürfnis zu haben, sich Leben und Amt saurer zu machen. Und dazu und zu etwas mehr Bureaukratie kann ihr ja „wunschgemäß" verholfen werden. Es sei aber gestattet, sich bei rein menschlicher, nicht amtlicher Betrachtung der ganzen Frage des schönen gegen jegliche Verknöcherung und alte und neue Zöpfe gerichteten Dichterwortes zu erinnern:

„'s ist eben manchen Leuten eigen,
Daß ihnen Schlichtes nicht gerät:
Sie müssen immer ins Fenster steigen,
Auch wenn die Haustür offen steht."

Berlin. A. Matthias.

Vowinckel, Ernst, Pädagogische Deutungen. Philosophische Prolegomena zu einem System des höheren Unterrichts. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 164 S. geh. 3,40 M.

Das vorliegende Buch ist ein Beweis nicht nur für den starken Drang, der sich — Gott sei Dank — in neuster Zeit wieder geltend macht, der Philosophie große Wissensgebiete zurückzuerobern oder neu zu gewinnen, sondern auch für das ernste Streben der Pädagogen, sich immer wieder über die tieferen Gründe und Zusammenhänge ihrer Wissenschaft und ihrer praktischen Tätigkeit klar zu werden. In dem lauten Kriegsgeschrei der aufeinander platzenden methodischen Geister und der für Realismus oder Humanismus streitenden Kämpen ist die philosophische Besinnung auf die der pädagogischen Tätigkeit als Grundlage dienenden Prinzipien sehr zu kurz gekommen. Dieser Besinnung sollen die Prolegomena des Verfassers dienen, der gegenüber den Standpunkten der theologischen Ethik, der naturwissenschaftlich orientierten Psychologie, der realistischen Praktiker und einseitigen Methodefanatiker die Unabhängigkeit der philosophischen Pädagogik und die ideale Bedeutung und Würde der pädagogischen Arbeit und die innere Einheit ihrer Probleme und Aufgaben betont.

Der Verfasser behandelt in seinem fesselnden Buch, das auch in seiner Form hohen Ansprüchen genügt, zuerst die ethische Grundlegung und den logischen Aufbau des Unterrichts, geht dann zu dessen Psychologie und Methodik über, erörtert die Unterrichtsstunde als Kunstwerk und schließt mit der Darstellung einer sozialen Pädagogik, deren hohe Bedeutung er in einer Untersuchung über die Teilnahme der Eltern an der Arbeit der Schule und in der Vorführung zweier zeitgenössischer Schülertypen, des deutschen und englischen, zum Ausdruck bringt. Die philosophischen Grundideen des Verfassers knüpfen an Kants Kritik an und erinnern hier und da an Fichtes idealistische Gedankenformung. Ziel der Erziehung ist das volle Menschentum oder, um mit Kants eigenen Worten zu reden, Kinder sollen der Idee der Menschheit und deren ganze Bestimmung angemessen erzogen werden. Die wichtigsten Fragen sind für den Verfasser die: wie ist in Erziehung und Unterricht Intellektuelles und Ethisches zu vereinigen, und welche Entwicklungsgesetze beherrschen das geistige Wachstum? Ethische Grundlegung und logischer Aufbau des Unterrichts bilden daher den Grundstock seiner Untersuchungen. Unterrichten hat im letzten Grunde immer den Zweck, intellektuelle Erlebnisse herbeizuführen, jene tiefgeheimen, unfaßbaren Vorgänge in der Psyche des unterrichteten Schülers, die eine Vereinigung von Freiheit und Bedingtheit sind, und die zugleich in eminentem Sinne sittlich wertvolle Grundakte darstellen. Wenn der Schüler im intellektuellen Erlebnis eine neue geistige Welt aus sich herausschafft und dem ihm aus der Fülle des Menschheitsdenkens dargebotenen Wissen selbständig gegenübertritt, wird jenes Erlebnis zur sittlichen Tat. Zur Herbeiführung dieses

Hauptvorgangs jedes Unterrichts haben an zweiter Stelle auch die Psychologie als empirische Erforschung der Schülerpsyche, die methodische Technik und die Ästhetik des Unterrichts, bei deren Charakterisierung der Verfasser in fesselnder Weise verschiedene Stilarten aufstellt, mitzuwirken. Der Pädagogik Kants und der Kantianer ist von jeher die einseitige Intellektualisierung der Erziehungsarbeit vorgeworfen worden. Wenn Kant auch die Erziehungsidee aus der Sphäre des praktischen Empirismus herausgerückt habe, so sei er doch, wie in seiner Philosophie Verstand, Vernunft und Urteilskraft als die herrschenden psychologischen Grundkräfte erschienen, der Einseitigkeit verfallen, in der Erziehung der Entwicklung des Erkenntnisvermögens und insbesondere des Verstandes eine überragende und daher einseitige Bedeutung beizulegen. Derselbe Vorwurf wird dem Verfasser des vorliegenden Werkes nicht erspart werden. Eine weitere Einwendung wird ihm in der Hinsicht gemacht werden, daß sein Erziehungsideal des reinen Menschentums zu abstrakt, zu transzendent sei und daher notwendigerweise sich zu wenig den Forderungen des Tages anpasse. Beide Einwürfe erscheinen vom Standpunkt des Verfassers ungerecht. Nimmt man einmal die kritische Philosophie zum Ausgangspunkt und Leitmotiv seines philosophischen und pädagogischen Denkens — und diese Philosophie erweist ja tagtäglich immer wieder ihre die Zeit überdauernde und in die Zukunft hinausgreifende Bedeutung und ihre stets neue Ideen und Fragestellungen erzeugende Fruchtbarkeit — dann wird man zugeben müssen, daß der Verfasser in seinen „Pädagogischen Deutungen" die recht solide Grundlage eines pädagogischen Baues gelegt, daß er auch dessen weitere Ausgestaltung in logisch lückenloser Ideenfolge angedeutet hat, wobei ein offener Blick für wichtige pädagogische Erscheinungen der Vergangenheit und die dringenden Erfordernisse der Gegenwart seine philosophische Gedankenarbeit unterstützt, und daß sein Bildungsideal auch den besten pädagogischen Überlieferungen unserer höheren Schulen entspricht. Der Verfasser steht manchen modernen Erscheinungen auf dem Gebiete des Erziehungrechts konservativ und skeptisch gegenüber. Er weist mit Recht die Angriffe einer maßlosen, jetzt so beliebten Kritik unserer höheren Schulen zurück, deren Unterricht und Erziehung durchaus nicht dem verzerrten Bilde der Schulhasser entspreche. Er hält nicht viel von den tönenden Revolutionen pädagogischer Reformversammlungen und Tagungen, von den nicht enden wollenden Methodestreitigkeiten, die ja glücklicherweise abzuflauen begonnen haben, und auch die Ergebnisse der Experimentalpsychologie müssen ihm, der aus der Fülle des philosophischen, kritisch orientierten Humanitätsgedankens Aufgabe, Richtungspunkte und Ziel der Erziehungslehre herleitet, für die Begründung und Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft nicht sonderlich wertvoll erscheinen.

Im letzten Kapitel bespricht der Verf. die Stellung der Eltern zur Schule und stellt den deutschen Schülertypus dem englischen gegenüber. Hoffen wir, daß einmal in Zukunft unser Vaterland reich an solchen idealen Häusern, an so harmonisch gegliederten Familien sein möge, wie sie der Verf. (S. 139) beschreibt, Familien, in denen die Versöhnung praktischer, intellektueller, ästhetischer und religiöser Interessen in den Gefühlen des Wahren, Guten und Schönen eine tägliche Atmosphäre schafft, die ein ideales Zusammenwirken von Schule und Haus ermöglicht. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wahrt der Verf. dem deutschen Schulideal sein

gutes Recht gegenüber dem englischen, das in der Heranbildung willensstarker, charaktervoller und muskelkräftiger Persönlichkeiten gipfelt, die nicht allzusehr mit des Wissens Schätzen beschwert werden, und hält mit Recht den übereifrigen pädagogischen Englandschwärmern die nationale und politische Bedingtheit des englischen Erziehungsideals vor, dessen Aus- und Weitergestaltung, dessen Ergänzung durch kontinentale Erziehungsgrundsätze drüben übrigens von vielen bedeutenden Geistern erstrebt werde. Die deutsche Schule müsse ihre Grundlage festhalten, die eines Kreises für die Bildung zum Allgemein- Menschlichen notwendiger Gegenstände bedürfe, und von dieser Grundlage aus sei der Weiterbau des deutschen Schülertypus zu erarbeiten. —

Alles in allem haben wir hier ein vortreffliches, ernstes, ideenreiches und schön geschriebenes Buch vor uns. Niemand, dem es um eine philosophische Begründung der Pädagogik und um eine philosophische Rechtfertigung seines pädagogischen Standpunktes zu tun ist, wird an den grundlegenden „Pädagogischen Deutungen" des Verfassers vorübergehen können.

Langenberg (Rhld.) Friedrich Schmitz.

Schaarschmidt, C., Die Religion. Einführung in ihre Entwicklungsgeschichte. Leipzig 1907. Dürr'sche Buchh. IV und 252 S. 4,40 M.

Der Verfasser ist der Überzeugung — und die religionsgeschichtlichen Forschungen der neuesten Zeit geben ihm mehr und mehr recht —, daß die religiösen Anschauungen aller Völker im wesentlichen dieselben Stufen durchlaufen haben, und daß die vorhandenen Verschiedenheiten darauf zurückzuführen sind, daß die religiös tiefer stehenden Völker entweder noch auf dem Wege zu den höheren Stufen sind oder sich im Zustande der Erstarrung befinden und zur Weiterentwicklung aus eigenen Kräften nicht fähig sind. Eine Hauptstütze dieser Auffassung ist die, daß auch da, wo höhere Formen der Religion zum Siege gekommen sind, die primitiven Anschauungen sich vielfach in der Form des Aberglaubens noch vorfinden. Auch damit dürfte Schaarschmidt recht haben, daß er im Christentum, d. i. in der Religion Jesu, nicht allein die höchste bisher erreichte, sondern die höchste überhaupt erreichbare Stufe der Religion sieht und überzeugt ist, daß die Lehre Jesu „als die eigentliche Zuflucht alles Strebens nach Sittlichkeit" zu Recht bestehen und die Religion in ihrer höchsten Form niemals in „reine Sittlichkeit" ohne Religion sich auflösen werde (S. 223).

Die unterste Stufe der Religion ist nach Schaarschmidt der Naturalismus, und zwar erstens der „Konkrete" (Totemismus und Fetischismus) und zweitens der „abstrakte" (Polydämonismus), abstrakt deshalb, weil hier die Vorstellung einer übersinnlichen Macht von der unmittelbaren Gegenwart eines sinnlichen Gegenstandes losgelöst wird, während man im Fetischismus seinen Gott „sozusagen in der Tasche bei sich als Schutzgeist oder Hausmittel tragen kann". Über den Naturalismus erhebt sich der „Spiritualismus", welcher in den „antropomorphen Polytheismus" und den Monotheismus zerfällt. Innerhalb des letzteren unterscheidet Schaarschmidt den „national und nomistisch beschränkten Monotheismus" (die Religion Zarathustras, den israelitisch-jüdischen Monotheismus und den Islam), und den „universalistisch und ethisch bestimmten Monotheismus", nämlich das Christen-

tum. Diese Klassifikation veranschaulicht auch, wie der Verfasser sich die historische Entwicklung oder besser: den Aufbau der Religion denkt. Den Buddhismus in seiner ursprünglichen Form rechnet er nicht zur Religion und behandelt ihn deswegen in einem Anhang.

Daß es bei dieser Behandlung der Religionsgeschichte nicht ganz ohne ungenügend begründete Konstruktionen abgeht, ist bei den vielen Lücken in unserer Kenntnis der Religionen erklärlich. Ob z. B. die enge Verbindung, in welche Schaarschmidt den „konkreten" Naturalismus mit dem Jägerleben, den „abstrakten" mit dem Aufkommen des Nomadenlebens, den Polytheismus mit der Entstehung des Ackerbaus bringt, überall den Tatsachen entspricht, scheint mir doch zweifelhaft. Trotzdem verdient diese Art der Darstellung, welche allein ein tieferes Verständnis anbahnen kann, m. E. den Vorzug vor der bloßen Aneinanderreihung von Schilderungen der einzelnen Religionen, wie sie in den Lehrbüchern der Religionsgeschichte vielfach sich findet.

Münster i. W. Wilhelm Koppelmann.

Handbuch zum Neuen Testament, in Verbindung mit H. Gressmann, E. Klostermann, F. Niebergall, L. Radermacher, P. Wendland herausgegeben von Hans Lietzmann. Tübingen 1906 ff. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Von diesem bedeutsamen neuen Hilfsmittel zur Erklärung des Neuen Testaments, dessen Erscheinen ich bereits im vorigen Jahre begrüßte (Monatschrift VI, 472 ff.), liegen mir eine Reihe weiterer Lieferungen zur Besprechung vor.

In der 4. Lieferung (geh. 3,20 M.) behandelt Paul Wendland, dem inzwischen von Gießen der theologische Ehrendoktor zuteil wurde, in Fortsetzung seiner Darstellung der „Hellenistisch-römischen Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum" in drei weiteren Abschnitten „Hellenismus und Judentum", „Hellenismus und Christentum", „Synkretismus und Gnosticismus". Es soll nicht wiederholt werden, was ich schon früher zum Lobe dieses Buches sagte. Wendlands „Hellenistisch-römische Kultur" bedeutet ein Ereignis für alle, die sich irgendwie wissenschaftlich mit der neutestamentlichen Literatur und ihren Grenzgebieten beschäftigen. Es gibt keinen Philologen oder Theologen, der nicht eine Menge Neues aus diesem Buche lernen könnte, sei es nun durch das erschlossene Tatsachenmaterial oder dessen Beleuchtung. Ein solcher Apparat war in der Tat notwendig, um ein wirklich geschichtliches Verständnis und eine geschichtliche Würdigung des Neuen Testamentes anzubahnen. Ich will hier nicht wieder auf Einzelheiten eingehn. Dem Autor zum Zeugnis, wie mannigfach seine Ausführungen anregen, möchte ich nur auf eine Perspektive hinweisen, die sich mir bei ihm S. 167 eröffnete: Von dem Kampfe guter und böser Geister um die Seele bei ihrer Rückkehr zur Gottheit, an dessen Vorkommen in der parsischen Eschatologie Norden, Aeneis IV, S. 8 Anm., erinnert [vgl. auch im N. T. Jud. 9]*), führt eine Linie über die lateinische apokalyptische Literatur auch zu Muspilli und

*) Nach Clemens Alexandr. adumbr. in epist. Judae auf eine Assumptio Mosis zurückgehend. — Vgl. auch Apocal. Pauli (Tischend. S. 44), dazu Bousset, Relig. des Judent. 1. Aufl., S. 284 f. Nicht hierher gehört der Kampf des Herakles mit dem Thanatos in der Alkestissage.

zu jenen phantastisch illustrierten mittelalterlichen Sterbebüchern, wo Engel zu Häupten und Teufel am Fußende des Sterbenden um die abscheidende Seele streiten,*) und bis zum Faust.

Zwei Sätze Wendlands von allgemeinerem Interesse seien wörtlich mitgeteilt; sie haben gewissen immer noch nicht verschwindenden hyper- und afterkritischen Richtungen gegenüber eine besondere Bedeutung, weil sie von einem Kenner der Zeitgeschichte herrühren, mit dem es nicht viele aufnehmen können. S. 121 sagt er: „Wer in den Hauptbriefen des Paulus und in der synoptischen Grundlage nicht ganz individuelles religiöses Leben zu spüren vermag, der ist für historische Forschung auf diesem Gebiete verdorben.“**) Und S. 130 heißt es: „Wir haben auf dem Gebiete der Religion und Spekulation bei den antiken Völkern auffallend parallele und konvergierende Entwicklungslinien beobachten gelernt und sind skeptischer geworden gegen die Annahme einer geschichtlichen Abhängigkeit, wo Wege und Medien der Vermittelung gar nicht nachzuweisen sind.“

Von den Zugaben sei diesmal besonders auf die fünf Abbildungen im Text und die zwölf Tafeln verwiesen. Sehr lehrreich sind z. B. der Bilderzyklus zu den Sabaziosmysterien und die Darstellungen aus dem Mithrakult, zu denen der Herausgeber des ganzen Werks, Hans Lietzmann, von Loeschcke beraten, treffliche Erläuterungen gibt. Vielleicht bewilligt die Verlagsbuchhandlung bei der nächsten Auflage mehr solcher Bilder, die hier wahrlich nicht nur Schmuck sind.

Auf die Bedeutung des 1. Korintherbriefes für den Religionsunterricht auf der Oberstufe hat der Schreiber dieser Zeilen wiederholt hingewiesen.***) Hans Lietzmann bietet in seinem Kommentar zu diesem Briefe (5. Lieferung des ganzen Werkes, geheftet 1,60 M.) dem sorgfältig präparierenden Lehrer ein neues, ganz vortreffliches Hilfsmittel dar. Bei den Erläuterungen erwies sich auch hier wieder der alte Wetstein als unerschöpfliche Fundgrube; aber ebenso sorgfältig ist in umfassendster Weise die neuere Forschung benutzt, wie z. B. die Bemerkungen Useners zu περικάθαρμα und περίψημα 1. Kor. 4,13. — Zu dem kultur- und sittengeschichtlich höchst interessanten Passus 7,36—38 (der allerdings nicht auf die Schule gehört) ist die Weizsäcker-Grafesche Erkenntnis, daß es sich hier um das Syneisaktentum, die geistliche Ehe, handle, durch eine von Wendland unterstützte sprachliche Untersuchung über die Bedeutung von γαμίζω erhärtet. Zu den technischen Ausdrücken bei dem Bilde von der Rennbahn 9,24—27 hätte noch auf Lukian Anachars. 13 verwiesen werden können. Sehr bedeutsam und manchem Benutzer des Handbuches gewiß völlig neu und überraschend sind die Ausführungen zu 10,21 über Kultmahle und die antike Anschauung vom Genießen der Gottheit.

---

*) Ein bisher unbekanntes Stück aus dieser Literatur hat der Recensent inzwischen in der „Christlichen Welt“ 1908, 1246 ff. behandelt. In dem dort mitgeteilten Text ist statt „inderland“ „niderland“ zu lesen.

**) Das Wort hat mittlerweile großen Unwillen bei dem bekannten Karlsruher Philosophieprofessor Arthur Drews erregt in seinem übrigens ganz dilettantischen Buch „Die Christusmythe“; er fühlt wohl, wie es ihn selber trifft.

***) Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen (mit Metz, Rinn, Seyring) herausgegeben von Hans Vollmer, Tübingen (Mohr) 1900, S. 28 f., 44 ff.; Handbuch für Lehrer höherer Schulen, Leipzig (Teubner) 1906, S. 112 f.

Aus der Fülle reichen Materiales schöpfend, sprach der unvergeßliche Albrecht Dieterich in einem seiner letzten Vorträge in Hamburg kurz vor seinem jähen Ende über dieses Thema.

Auf Lieferung 6: Marcus, unter Mitwirkung von Hugo Gressmann erklärt von Erich Klostermann, soll erst eingegangen werden, wenn die von Klostermann in Aussicht gestellte Einleitung zu den Evangelien, die der Erklärung folgen soll, gleichfalls vorliegt.

Nur ganz kurz kann hier auf die beiden bisher erschienenen Lieferungen von F. Niebergall hingewiesen werden (Lieferung 2 und 7), die den Bedürfnissen der praktischen Auslegung des Neuen Testaments, zunächst des Römerbriefs und des Markusevangeliums, dienen sollen. Sie kommen mehr für die Kanzel als für die Schule in Betracht, wenn auch sicher für den Religionslehrer mancher anregende Gedanke daraus zu holen ist. „Es ist ein sehr billiges Vergnügen, die tote Inspirationslehre noch einmal totzuschlagen," sagt der Verfasser einmal. Aber uns will bedünken, daß er doch gar manches sagt, was im Rahmen dieses Handbuchs nicht noch einmal ausgeführt zu werden brauchte. Sehr willkommen war dem Rezensenten die folgende Bestätigung seiner eigenen, oft vorgetragenen Anschauungen über den biblischen Unterricht auf der Oberstufe höherer Schulen (Lieferung 2, S. 47 f.): „Der Unterricht auf den höheren Schulen ersetze die beliebte, dogmatischen Rücksichten dienende Lektüre des Römerbriefs oder Johannesevangeliums durch ganz offene, nicht apologetisierende Behandlung der großen historischen und kritischen Probleme. Wenn die Herren Primaner Respekt vor der Bibel bekommen, wie vor anderer antiker Literatur, wenn sie gereizt werden durch eine ihre Bedenken berücksichtigende Kritik, dann wird's besser mit dem Verhältnis der Gebildeten zur Bibel. Je unerbaulicher, kritischer und geschichtlicher, desto besser ist es bei diesem erregbaren Geschlecht. Die ersehnte Überwachung durch gläubige Oberhirten kann nur noch mehr das Ansehn der Bibel ruinieren. Auch hier ist freilassendes Gewähren, das auf spätere Jahre der Reife sieht, besser als die Angst, die für heute und morgen retten will." Das ist natürlich, damit nicht wieder Mißverständnis entsteht, pointiert gegen den bloß pektoraltheologischen Religionsunterricht gesagt und soll ganz gewiß die weckende Wärme, die πληροφορία des Lehrers nicht ausschließen.

Hamburg. Hans Vollmer.

Hand-Kommentar zum Neuen Testament, bearbeitet von W. Bauer, H. J. Holtzmann, A. Lipsius, P. W. Schmiedel, v. Soden, Windisch. 4. Bd. Evangelium, Briefe und Offenbarung des Johannnes; bearbeitet von H. J. Holtzmann, dritte, neubearbeitete Auflage von W. Bauer. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr. V u. 504 S. gr. 8°. geh. 9,75 M., geb. 11 M.

Während die beiden ersten Auflagen des Kommentars von H. J. Holtzmann zu den Johanneischen Schriften rasch aufeinander folgten, sind 15 Jahre verstrichen, bis nun die dritte Auflage vorliegt, zwar noch mit einem Vorwort von Holtzmann, aber durchaus selbständig bearbeitet von W. Bauer. Bei der regen wissenschaftlichen Tätigkeit, die auf diesem schwierigen, an Problemen reichen Gebiete

geherrscht hat, ist es um so erfreulicher, daß einschneidende Änderungen, soweit ich sehe, nirgends notwendig gewesen sind. Denn als solche kann man es nicht bezeichnen, wenn auf Grund der neuen Literatur beim Evangelium ein Abschnitt über den Verfasser und den Zweck des Buches hinzugefügt, bei der Apokalypse das Kapitel über die „kritische Vorarbeitung" umgestaltet ist.

Wenn auch noch viele Rätsel im einzelnen bleiben, so kann man doch sagen, daß die vor fast 70 Jahren von F. Ch. Baur und der Tübinger Schule angebahnte Auffassung des Evangeliums als der Lehr- und Streitschrift eines Theologen, die paulinische Gedankengänge voraussetzt, allen Angriffen gegenüber sich bewährt hat, ja vielmehr durch vertiefte Untersuchungen zwar hier und da modifiziert, aber im ganzen nur bekräftigt ist. Daß sie, wie z. B. Zahns Kommentar (1908) zeigt, immer noch nicht in vollem Umfange durchgedrungen ist, hat meines Erachtens mehr subjektive als objektive Gründe. Denn sie erfordert eine weitgehende Abstraktion von alten, liebgewordenen Anschauungen und ein Maß philologischen Denkens, das nicht gering ist. Der allegorische Charakter der Schrift würde leichter anerkannt werden, wenn auch hier gelänge, was bei der Apokalypse geglückt ist: der Nachweis literarischer Parallelen und Zusammenhänge. Die heute brennende Frage der literarischen Einheit ist leider nur gestreift; denn die Aufsätze von Schwartz und das Hauptwerk Wellhausens sind erst später erschienen. — Die neue Auflage ist bei engerem Druck fast 150 Seiten umfangreicher geworden, einmal durch Beigabe einer fortlaufenden deutschen Übersetzung, sodann dadurch, daß Bauer mit ungemeiner Belesenheit nicht nur die neuere Literatur verarbeitet, sondern auch die Hinweisungen auf die ältere vermehrt hat, oft mit ein paar Worten das Resultat einer literarhistorischen Untersuchung zusammenfassend. Gerade dadurch unterscheidet sich bei Übereinstimmung in den Hauptpunkten dieser Kommentar von dem von Heitmüller und Joh. Weiß im 2. Band der „Schriften des Neuen Testaments", der für die Gebildeten überhaupt bestimmt ist. Wenn der Religionslehrer auch für die unmittelbare Praxis dort, namentlich bei Heitmüller, mehr Ausbeute finden wird, so wird doch, wer eine rechte Einsicht in die Schwierigkeit der Probleme gewinnen und sich selbst sein Urteil bilden will, zu Holtzmanns Kommentar greifen müssen.

Deutsche Evangelien-Synopse mit Zugrundelegung der Übersetzung Carl Weizsäckers. Ununterbrochener Text mit den Parallelen im vollen Wortlaute unter Beifügung johanneischer und außerkanonischer Seitenstücke und der wichtigsten Varianten in der Überlieferung des Textes von Lic. A. Huck. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr. XVI u. 150 S. gr. 8°. brosch. 3 M., geb. 4 M.

Als vor vier Jahren die religionsgeschichtlichen Volksbücher zu erscheinen begannen, wurden vielfach Zweifel laut, ob das Unternehmen zeitgemäß sei und auf diesem Wege das religiöse Interesse nachhaltig gefördert und vertieft werden könne.

Seitdem sind den Volksbüchern außer einer Fülle andrer Heftchen und Bücher die „Zeit- und Streitfragen" und die „Lebensfragen" gefolgt, und in allen Sammlungen für Gebildete, wie sie Göschen, Teubner, Quelle und Meyer u. a. veran-

stalten, nehmen heute religiöse Probleme einen breiten Raum ein. Oft ist dabei der Kampf der Vater der Dinge gewesen, aber die wissenschaftliche Darlegung hat doch die Achtung auch vor dem Gegner erhöht und zugleich gezeigt, daß die Gegensätze zwischen rechts und links nicht so schroff sind, als man früher wohl, namentlich außerhalb der Fachkreise, meinte. Freilich bleibt, wie uns jeder Tag zeigt, zur Versöhnung der Gegensätze noch recht viel zu tun, eine Aufgabe, zu deren Lösung auch die Lehrer der höheren Schulen sehr erheblich beitragen sollen und können. Und daß wir trotz vieler unerfreulichen Erscheinungen die Hoffnung auf ein Fortschreiten in friedlichem Geiste nicht aufgeben, dazu berechtigt uns die Tatsache, daß es dem wissenschaftlichen Ernst gelungen ist, die Gebildeten zu den Quellen selbst, d. h. zu der Bibel zurückzuführen; den Beweis dafür bildet der starke Absatz vor allem der Kautzsch-Weizsäckerschen Übersetzungen, dann der soeben erschienenen Erklärung des Neuen Testaments von Joh. Weiß. Dazu treten die Übersetzungen von Stage bei Reclam, die Kommentare von B. Weiß, Schlatter, Niebergall u. a. Diesem Streben der Gebildeten, sich im Geiste echten Protestantismus selbst ein Urteil über jene wichtigen Fragen zu bilden, will auch Hucks Buch dienen. Längst ist seine griechische Synopse jedem Theologen ein unentbehrliches Hilfsmittel. In seiner deutschen Bearbeitung hat nun Huck den vollständigen Text der drei synoptischen Evangelien, für die Passionsgeschichte auch den des Johannis Evangeliums gegeben. Von den Textvarianten ist natürlich nur so viel aufgenommen als auch für den Laien von Wichtigkeit ist. Gerade weil unsere Lutherische Übersetzung auf dem recht schlechten Text des Erasmus beruht, wird mancher doch überrascht sein, wie verändert selbst so wichtige Stellen wie das Vaterunser (nam. Lc. 11, 1 ff.) hier aussehen. Auch aus den apokryphischen Evangelien und den neugefundenen Texten aus Ägypten ist mit bewährter Sachkunde genug geboten, um ein gewisses Urteil zu ermöglichen. Eine knappe Einleitung über die verwickelte Überlieferungsgeschichte wird selbst Theologen willkommen sein. So wird das treffliche, praktisch angelegte Buch jedem nützen, insbesondere aber den zahlreichen Religionslehrern, die nicht von Hause aus Theologen sind. Ihrem Unterricht in der evangelischen Geschichte wird es die wissenschaftliche Grundlage geben, die hier auch schon auf den unteren Stufen unerläßlich ist.

Eisenach. M. Consbruch.

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil: Kirchengeschichte. Köln 1909. J. P. Bachem. IV u. 296 S., geb. 2,80 M.

Nachdem Capitaine gegen Ende des vorigen Jahres den ersten Teil seines Lehrbuches der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten der Öffentlichkeit übergeben hatte, ist jetzt der zweite Teil, die Kirchengeschichte, gefolgt. Die Vorzüge, die des Verfassers Arbeit auszeichnen, Vielseitigkeit des Inhalts, lichtvolle methodische Behandlung des Stoffes und eine fesselnde Darstellungsweise, finden sich auch in der Kirchengeschichte, einem Gebiete, das sehr oft synchronistisch und trocken behandelt wird. Wohltuend wirkt in Capitaines Lehrbuch die streng durchgeführte pragmatische Darstellung, die da zeigt, „daß

in der Menschheit kein blindes Ungefähr, sondern eine wunderbare göttliche Vorsehung herrscht (S. 10)." Dafür gebührt dem Verfasser aufrichtiger Dank.

Was nun den Inhalt im allgemeinen betrifft, so ist das einschlägige Material — Quellen, Handbücher und Monographien — mit anerkennenswertem Fleiße gesammelt und durchaus selbständig verarbeitet. Fast nirgends hat man Gelegenheit, zu dem behandelten Stoffe etwas hinzuzufügen, im Gegenteil, fast will es scheinen, als ob hier und da manches gekürzt werden könnte, besonders die losen Bemerkungen im dritten Druck. Es unterliegt zwar keinem Zweifel, daß der Vortrag des Lehrers sie anstandslos übergehen kann, aber sie vermehren den Umfang des Buches und erhöhen den Preis, der unseres Erachtens nicht viel über 2 M. für die einzelnen Teile des Lehrbuches hinausgehen darf. So könnte z. B. die Geschichte der oberrheinischen Kirchenprovinz, der engeren Heimat des Verfassers, des öfteren ausgeschaltet werden, ohne dem Ganzen irgendwie Abbruch zu tun.

Das christliche Altertum, verständnisvoll mit der Missionstätigkeit des heiligen Bonifatius abgeschlossen, erfährt eine eingehende Darstellung (bis S. 109). In dem Gedankenkreise des christlichen Altertums liegen die Ideen und keimen die Motive, die im Mittelalter ihre weltbeherrschende Macht entfalten und in der Neuzeit allmählich wieder ihrem Niedergange entgegengehen. — Die Christianisierung der slawischen Völker (§ 27,2) bedarf einer abermaligen genaueren Durchsicht (auf den Druckfehler Domorowka sei nebenbei hingewiesen) und in § 29,1 könnten die Schäden rückhaltloser aufgedeckt und manche Ereignisse ausführlicher besprochen werden. „Gerade diese traurige Zeit wurde ein neuer Erweis der Göttlichkeit des Christentums, denn wenn Gottes Beistand die Kirche in diesen gefahrvollen Zeiten nicht geleitet hätte, wäre sie sicher durch die menschliche Leidenschaft bald zugrunde gerichtet worden (S. 122)."

Schrimm. Johannes Noryskiewicz.

Hirt, Hermann, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. 4. Band, 2. Teil.) München 1909. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). XV u. 404 S. geh. 8 M., in eleg. Leinenbande 9 M.

Die Ergebnisse, welche die Wissenschaft im Gebiete der Etymologie unserer Muttersprache erzielt hat, in umfassendem Maße zusammenzustellen, war eine dankenswerte Aufgabe, die zu lösen der Verfasser sich durch seine ins Jahr 1894 zurückgehenden Vorlesungen über deutsche Etymologie und Wortforschung, durch seine Leistungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachwissenschaft und durch die Bearbeitung der 5. Auflage des Weigandschen Wörterbuches die Wege geebnet hat. Daß er kein Fremdling ist auf dem Gebiete der neuhochdeutschen Wortforschung, erweist sich dem, der einigermaßen mit diesem Studium vertraut geworden ist, fast auf jedem Blatte des inhaltreichen Buches, in der Beherrschung der einschlägigen Literatur, in der Sicherheit, mit welcher der Verfasser sich auch auf entlegenen Teilgebieten bewegt, in der geschickten Verarbeitung des für seine Aufgabe in Betracht kommenden Stoffes und auch in der Aufdeckung der Lücken, die der Wissenschaft noch auszufüllen übrig bleiben. Daß der Studierende und

daß der Lehrer des Deutschen sich der Führung des Verfassers ruhig anvertrauen können, lehrt schon ein Blick auf den Inhalt. Nach einer Übersicht über die für die Wortentwicklung maßgebenden Lautgesetze entwickelt der Verfasser, was von je zur Sammlung des deutschen Wortschatzes geschehen ist, wobei aus neuerer Zeit Adelung, Campe und die Brüder Grimm eingehend behandelt und weiterhin auch die Wörterbücher von Sanders, Weigand, Heyne und Paul gewürdigt werden. Nachdem dann dargetan ist, wie groß die Anleihen sind, welche die Nachbarsprachen bei dem germanischen Wortschatz gemacht haben, folgt eine ausführliche Betrachtung derjenigen Bestandteile des germanischen und zumal des deutschen Wortschatzes, die sich als indogermanisch erweisen lassen, derer, die aus den Grundwörtern durch Ableitung und Zusammensetzung entlehnt sind, und endlich derer, die als Lehn- und Fremdwörter von der ältesten bis in die neueste Zeit sich mehr oder weniger Bürgerrecht bei uns erworben haben. Dies gibt Anlaß zu Einblicken in die vielfachen Verdeutschungs- und Sprachreinigungsversuche von der Tätigkeit der Mönche an, die den Deutschen zuerst das Christentum predigten, bis auf die Männer im Dienste des Deutschen Sprachvereins. Für die Geschichte der Entwicklung des deutschen Wortschatzes muß sich der Verfasser bei dem Mangel an Vorarbeiten auf Bruchstücke beschränken; er untersucht eine Reihe von Begriffsgruppen, wie z. B. die Zahlwörter, die Bezeichnungen der Körperteile, Tier- und Pflanzennamen, mit teilweise wertvollem Ergebnis, betrachtet die Bereicherung, welche die Sprache gelegentlich durch Neuschöpfung, durch Übernahme mundartlicher Wörter und Neubelebung alter, aus der lebenden Sprache verschwundener Wörter erfahren hat, und geht besonders der Einwirkung der Hauptmundarten auf die Entwicklung der Schriftsprache nach. Gern wird man sich in das Kapitel über die Sondersprachen vertiefen und von dem Verfasser sich darüber belehren lassen, wie das Kulturleben längst vergangener Zeiten in unserer Sprache noch jetzt fortlebt. Es folgen die Kapitel: Sprachliche Versteinerungen, Volksetymologie und Bildung der Eigennamen. Den Beschluß macht die Lehre vom Bedeutungswandel.

Die Etymologie der neuhochdeutschen Sprache bildet einen Teil in der Erkenntnis der Sprache selbst und ihrer Geschichte und somit ein wesentliches Glied im Studienbereiche des deutschen Fachlehrers. Ihre Bedeutung für den Unterricht wird von dem Verfasser mit weiser Mäßigung richtig gekennzeichnet, wenn er sagt: „Es wird keinem Lehrer einfallen, systematisch etymologische Forschungen im Unterricht verwerten zu wollen; aber er kann den Unterricht mit ihrer Hilfe beleben. Er kann und wird auf den Bedeutungswandel hinweisen, da ja schon bei Schiller und Goethe die Worte oft eine andere Bedeutung haben; er wird da, wo Schüler verschiedener Gegenden beieinander sind, auf die Verschiedenheit des Wortgebrauchs zu sprechen kommen, er kann vor allen Dingen an der Hand der Geschichte eines Wortes die Schüler in den Geist älterer Zeiten versetzen, ihnen Einblicke in die Entwicklung der Kultur gewähren; denn aus der Sprache erhalten wir tatsächlich ein Spiegelbild der Kultur, und Sprachgeschichte ist sicherlich ein Teil Kulturgeschichte.“ Daß das Buch in diesem Sinne sich fruchtbar erweisen kann, unterliegt keinem Zweifel; in die Hand der Lehrer ist es gegeben, mit dem Verständnis für das Wesen der Muttersprache die Freude an ihrem Werden und Wandeln in den Schülern zu wecken und zu nähren.

Grießmann, Joh., Die gebräuchlichsten Fremdwörter in etymologisch geordneten Gruppen. Für Schulen ohne Unterricht im Griechischen und Lateinischen zusammengestellt. Zweite verbesserte Auflage. Deggendorf 1908. Ernst Bachmann. 190 S. 8°. geb. 2,50 M.

Hilfsmittel für das Verständnis und den Gebrauch der Fremdwörter hat die erfolgreiche Wirksamkeit des Allgemeinen deutschen Sprachvereins und haben die Wörterbücher, die durch gute Verdeutschung dem maßlosen Gebrauche der Fremdwörter wehren wollen, nicht überflüssig gemacht. Neuerdings sind für diejenigen, die den Weg zur allgemeinen Bildung in lateinlosen Schulen finden, Fremdwörterbücher zusammengestellt, in denen der Nachdruck auf die aus den alten Sprachen entlehnten Fremdwörter gelegt wird. Ob Bücher dieser Art ein Bedürfnis sind, soll hier nicht untersucht werden; die Forderung, ihnen einen bestimmten Platz im Unterricht einzuräumen, wird jedenfalls für höhere Lehranstalten nachdrücklichst abzulehnen sein. Gelegenheit, der Herkunft und Bedeutung wichtiger Fremdwörter auch ohne Hilfsbuch auf den Grund zu gehen, bietet jedes Lehrfach, und in das Verständnis zahlloser aus dem Griechischen und dem Lateinischen stammender Fremdwörter führen nicht nur die alten, sondern auch die neueren Fremdsprachen zur Genüge ein. Was darüber hinausgeht, muß das Leben oder im Einzelfall auch ein geeignetes Wörterbuch lehren.

Das Buch von Grießmann erfüllt im allgemeinen seinen Zweck. Wenn die Fremdwörter in Gruppen geordnet werden sollen, so kann nicht zweifelhaft sein, daß für die Gruppierung die gleiche Abstammung maßgebend sein muß, und erleichtert wird diese Aufgabe dadurch, daß die Mehrzahl der Fremdwörter ihre Abstammung deutlich genug verrät. Wie aber, wenn unter domus ohne Vermittlung von dominus die Wörter Don, Donna und Domino aufgeführt werden, wenn die Wörter Schema, Scholar und Epoche unvermittelt zu demselben Stammwort σχέω gestellt werden, Archiv zu ἀρχαῖος, Kategorie zu ἀγορεύω, Philomele zu μῆλον, Comfort zu fero? Ohne Nachweis, auf welchem Wege sich die Bedeutung des Fremdworts aus der des Stammworts oder eines mit diesem verwandten Wortes entwickelt hat, wird Aktuar unter ago, Analytik unter λῦσις, Historie unter ἵστωρ, Entomolog unter τέμνω, kapitulieren unter caput, Mosaik unter Musa, pragmatisch unter πρᾶγμα genannt und dadurch das Verständnis dieser Wörter erschwert. Daß Wörter, die ursprünglich auf eine der alten Sprachen zurückgehen, aus neueren Sprachen entlehnt sind, ist in der Regel, aber bei weitem nicht immer angedeutet, so daß Wörtern wie Aktiva, Altan, Aquarell, Externat, Finale, Kapuze, majorenn, Prokura, raffinieren, Repräsentation nur ungenau lateinische Herkunft zugeschrieben wird. Zu wünschen bleibt auch, daß den in das alphabetische Verzeichnis aufgenommenen Fremdwörtern, die in den Gruppen sich nicht unterbringen ließen, soweit als möglich Herkunft und ursprüngliche Bedeutung zugefügt werde.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Kettner, Gustav, Studien zu Schillers Dramen. Erster Teil. Wilhelm Tell. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 180 S. gr. 8°. 3,50 M.

Der vorliegende Band eröffnet eine zwanglose Folge von Monographien über

Schillers Dramen. Das Buch schließt sich den früher in demselben Verlage erschienenen über Lessings Dramen an (vgl. Monatschrift Bd. IV, S. 404/5) und verfolgt dasselbe Ziel, das sich heute jede tiefergehende Erklärung setzt: aus der Entstehung des Werkes, aus seinem Zusammenhang mit der Zeit und der Persönlichkeit des Dichters ein tieferes Verständnis zu gewinnen. — In ihrer zeitlichen Folge, was ja das Gegebene wäre, werden die Dramen nicht besprochen; die Rücksicht auf seine Arbeitskraft und Arbeitsmuße zwang den Verfasser davon abzustehen. Auch ist für die Würdigung der Jugenddramen im ganzen wie im einzelnen schon so viel geschehen, daß im wesentlichen nur eine neue Zusammenfassung der bisherigen Untersuchungen herauskäme. Der Tell aber ist bisher ein Stiefkind der Forschung geblieben; das hat den Verfasser gereizt, mit ihm den Anfang zu machen. Wir können damit zufrieden sein. Denn was hier geboten wird, ist in vielen Punkten neu, oder Altes wird in ganz neuer Beleuchtung geboten. Sehr ansprechend ist die Ruhe des Stils und ebenso anregend wirkt der in erfreulicher Knappheit gebotene, reiche Inhalt, dessen man erst ganz teilhaftig wird, wenn man die Goldgrube der belehrenden Hinweise in den Anmerkungen auszuschöpfen sich anschickt. Das Eingangskapitel versucht die Hauptpunkte der Entwicklung zu zeichnen, zunächst die Wanderungen und Wandlungen der Sage, die Bedeutung von Tschudis Chronik mit ihrer Kraft anschauender Phantasie, ihrer ruhigen Gegenständlichkeit, ihrem Reichtüm an lebensvollen Bildern, ihrer Sorgfalt der Motivierung und ihrer Frische der Kontrastfarben; dann den Wert von Johannes von Müllers „Geschichten schweizerischer Eidgenossenschaft", mit ihrem „pathetischen" Gemälde der feierlichen Stiftung eines neuen Volksbundes, mit der anregenden Kraft ihres ideellen Gehalts und mit der Fülle konkreten Lebens. Dann noch ein kurzer Einblick in die Telldramen des 18. Jahrhunderts und in Goethes Tellplan und schließlich die zu poesievoller Klarheit gelangte Auffassung Schillers. In einem zweiten Kapitel legt uns Kettner die Entstehung des Planes dar, die äußeren Anregungen, das Reifen und die ältesten Entwürfe, um dann in einem ebenso knappen, wie anregenden und inhaltreichen Kapitel die Ausführung zu bringen, wobei die Einwirkung, oft recht drängender Art, Iffands, der Einfluß der Aufführung von Julius Caesar (1. Oktober 1803) und die klare Berechnung der Forderungen der Theatertechnik plastisch hervortritt und wir mit einer gewissen Wehmut lesen, wie Schiller seine Kräfte immer neuen Hindernissen gegenüber aufs äußerste anspannen mußte, um schließlich noch unter der Tragik der Verzögerung bei der Aufführung am Berliner Theater schmerzvoll zu dulden. — Die weiteren Kapitel (4 und 5) legen dar, wie Schiller die Aufgabe gelöst hat, ein ganzes Volk zum Träger der Handlung zu machen und dieses in seiner vollen, durch die umgebende Natur bedingten Eigenart gleichsam als eine mächtige Persönlichkeit vor uns hinzustellen, wie er in der Darstellung der Gegenmacht aus künstlerischen Rücksichten sich kluge Beschränkung auferlegt und auf jenen Teil des Bildes alles Licht, auf diesen alle Schatten vereinigt hat. In den letzten fünf Kapiteln (6—10) wird uns gezeigt, wie Schiller abweichend von der Überlieferung der Quellen einen dramatischen Gegensatz geschaffen hat, indem er den Adel und Tell vom Rütlibunde ausschloß, und wie er anderseits der ganzen Entwicklung den Charakter einer äußeren und

inneren Notwendigkeit verlieh, wie er überall den Druck der Verhältnisse, der die Schweizer vorwärts drängt, uns auf das schwerste empfinden läßt und wie er zugleich die zwingenden sittlichen Motive ausschöpft, denen sie sich fügen müssen, und damit die Berechtigung der Empörung über jeden Zweifel stellt. Weiter wird von Kettner gezeichnet der Gegensatz, in welchen Schiller den Helden mit seinem ausgeprägten Individualismus und den Adel mit seinem Egoismus zum Volke setzt, die dadurch hervorgerufene dramatische Spannung und Schürzung des Knotens und die Wandlung des in den Quellen mehr epischen Verlaufes der Handlung zu einem dramatischen Prozeß. Und schließlich tritt plastisch hervor, wie plötzlich der weitere Gang nicht bloß den Helden selbst zu entscheidender Tat zwingt, wie die Tellhandlung zum Höhepunkte treibt, wie dieser Höhepunkt zum Wendepunkte der ganzen Handlung wird und Tells Schicksal zu einer Angelegenheit aller macht, indem der Vertreter des einsamen Individualismus über sich selbst hinauswächst und der Allgemeinheit dient.

Die ganze Darstellung Kettners ist ebenso schlicht wie überzeugend; nirgendwo läßt er sich von Schillerschem Pathos zu eigenem Pathos hinreißen, er geht auf die beste Literatur zurück und auf die Quellen und beherrscht ihre Ergebnisse mit eigenem, wohlbegründetem Urteil; er charakterisiert Handlungen und Personen ungemein fein, weil sein Sinn offen ist für die feine Charakteristik des Dichters, er legt die Handlung in ihren verschlungenen Fäden ebenso klar vor uns dar, wie in der Einheitlichkeit ihres schließlichen Verlaufs; er zieht geschickte Vergleiche zu anderen Dichterwerken Schillers, zu Shakespeare und zu den Quellen, aus denen Schiller geschöpft und läßt bei allem eine ebenso unumwundene wie überzeugend gerechte Kritik walten.

Wenn ich dem Buche Kettners hier eine ausführliche Würdigung gewidmet habe, so ist das geschehen wegen seines Wertes für die Schule. Hier ist kein vergnügliches, phrasenvolles und weichliches Ästhetisieren, für das unsere Jugend uns zu gut sein sollte, sondern Anregung zu ernstem und tiefem Nachdenken über ein Kunstwerk und Versenkung in die dichterische Schöpfung. Große Probleme werden herbeigerufen, deren Lösung ja unserer Jugend noch nicht zugemutet werden, für das sie aber Interesse gewinnen soll, damit sie für das weitere Leben kräftig zu denken sich bemüht. Um nur eins zu berühren: Wie viel „Bürgerkunde“ aus der Behandlung der Rütliszene zu schöpfen ist, davon haben diejenigen, welche auf dem Markt des journalistischen Lebens augenblicklich mit diesem Artikel hausieren gehen, gar keine Ahnung, ebensowenig wie sie eine Empfindung haben, daß Bürgerkunde und Menschenkunde eigentlich dasselbe ist. Und für echte Menschenkunde öffnet uns Kettner in seinem trefflichen Buche unsere Augen und unser Herz.

Das Lied vom Kinde. Herausgegeben von Theodor Herold. Leipzig 1909. Fritz Eckardts Verlag. 281 S. 2,50 M.

Es handelt sich in diesem sinnigen Buche nicht nur um eine gute Auswahl von Kindergedichten für Erwachsene, es kommt vielmehr das ganze Leben des Kindes in künstlerisch geschlossener Entwicklung zur Darstellung: von den Tagen der Hoffnung an bis zum frühen Tode und darüber hinaus, wenn die Kleinen als

glückselige Engel sich auf Blütenästen schaukeln und abends goldene Sternlein schnitzen. Der letzte Abschnitt „O wüßt' ich doch den Weg zurück" spiegelt das Heimweh nach der Kinderzeit wider. — Es ist eine eigenartige Idee, dieser Gang durchs Kinderland in Begleitung der besten deutschen Dichter — zugleich auch eine literar-historisch interessante Aufgabe. Denn das Kinderleben ist erst spät zur Geltung gekommen in unserer Lyrik. Der gemütvolle naive Matthias Claudius beginnt den Reigen und erst die nachromantische Zeit (Chamisso, Eichendorff, Rückert) setzte mehr und mehr ein, bis die Moderne in vollen Klängen die Poesie des Kinderdaseins singt. Hier finden wir die Namen Detlev von Liliencron, Otto Ernst, Gustav Falke, Carl Busse, Otto Haendler, Hans Benzmann, Albert Geiger, Paul Barsch, Rudolf Presber, Adolf Ey, Jakob Loewenberg, Paul Heyse, Anna Ritter, Börries von Münchhausen, Wilhem Langewiesche, Frida Schanz, Adolf Holst, Fritz Lienhard, Gustav Schüler und den Herausgeber Theodor Herold, der ja selbst ein ansprechender Dichter ist und deshalb mit gutem Geschmack, wie das vorliegende Büchlein zeigt, zu wählen weiß.

Berlin. A. Matthias.

Ausgewählte Schriften des Lucian. Erklärt von J. Sommerbrodt. 2. Bändchen: Nigrinus. Der Hahn. Icaromenippus. 3. Aufl. Neu bearbeitet von Rudolf Helm. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. IX u. 135 S. 8°. 1,80 M. Haupt-Sauppesche Sammlung.

Die Ausgaben der Haupt-Sauppeschen Sammlung des Weidmannschen Verlages — auch die Neuauflagen — sind sich seit Jahrzehnten in ihrem Charakter im wesentlichen treu geblieben: sie sind keine wirklichen Schülerausgaben, die dem Schüler in literarischer, sprachlicher und sachlicher Hinsicht das Verständnis des Schriftstellers erleichtern, obwohl sie philologisch beanlagten Köpfen stets willkommen waren, sondern wollen mehr den jungen Studierenden und dem Lehrer dienen. Das gilt auch von dieser Lucianausgabe R. Helms.

Der frühere Herausgeber freilich, J. Sommerbrodt, hatte sich die Lektüre dieses Bändchens in der Sekunda des Gymnasiums gedacht, und die in ihm enthaltenen Schriften sind auch mehrfach in dieser Klasse früher gelesen worden. Heute aber, wo Herodot, Lysias oder Xenophon die Prosalektüre dieser Klasse ausmachen, ist für Lucian kaum noch Raum, es müßte denn das bis jetzt noch vereinzelt auftauchende Bestreben der Modernisierung der Lektüre siegreich vordringen. Dieses Streben, an die Stelle der altklassischen Autoren im Griechischen die hellenistischen und im Lateinischen z. B. an Stelle Ciceros den jüngeren Plinius zu setzen, hat ja in Gymnasialkreisen sich bereits erfolgreich betätigt. Aber wer, wie in diesem Falle, vor die Wahl gestellt wird, das neue Gute gegen das alte und bewährte Bessere einzutauschen, wird lieber beim Alten bleiben.

Man könnte überhaupt auch kaum dazu raten, die in dieser Ausgabe von Sommerbrodt-Helm vereinigten Schriften in einer zweiten Klasse lesen zu lassen, dazu sind sie inhaltlich zu schwer: der Nigrinus ist aus pädagogischen, der Hahn aus didaktischen Gründen nicht zu empfehlen, und der Icaromenippus, die Parodie der menippeischen Satire, interessiert mehr den Philologen. Eher würde der Traum und

Charon sich eignen, die neuerdings in einer billigen Schulausgabe von F. Pichlmayr herausgegeben worden sind, doch bietet diese wiederum dem Schüler zu wenig.

Helms Ausgabe zeugt von umfassender wissenschaftlicher Arbeit. Von Sommerbrodts Werken ist so gut wie nichts stehen geblieben. Der Kommentar hat eine ganz andere Gestalt gewonnen: er ist nicht nur wesentlich erweitert, sondern auch inhaltlich neugeschaffen worden, und das geschieht namentlich in den sachlichen Erklärungen, die bei Sommerbrodt zurücktraten. Nun ist allen Anforderungen genügt, Wort- und Sacherklärung gleichmäßig berücksichtigt, auch das Grammatische mit Hinweis auf Kühner-Blaß-Gerth erklärt worden. Für den Nigrinus mit seinen bunten Kulturbildern aus den verschiedenen Kreisen des römischen Lebens sind mit Recht Parallelen aus der römischen Literatur herangezogen neben Hinweisen auf die Abhängigkeit des Ausdrucks von Platon; am zahlreichsten jedoch sind die Parallelen aus Lucians eigenen Schriften, der bekanntlich nur zu oft sich wiederholt. So bietet der Kommentar viel des Lehrreichen und Interessanten, ja Helm ist oft gesprächiger als es nötig war. Um so mehr fällt es auf, daß S. 24,2 die Stelle Kap. 22 Schluß ἔνιοι μὲν γάρ, τὸ καινότατον, οὐδὲ νοσεῖν σχολάζουσιν nur von der Erklärung begleitet ist: „haben nicht einmal Zeit krank zu sein, weil sie ihren Klientenpflichten nachkommen müssen." Hier wäre die Parallele Kaiser Wilhelms I. am Platze gewesen.

Lucian hat überhaupt bei Helm ein ganz anderes Gesicht bekommen als bei Sommerbrodt, und das spiegelt sich auch in den Anmerkungen wider. Die hohe Meinung, die man noch zu Sommerbrodts Zeit von diesem Schriftsteller hatte, ist nach den Forschungen der letzten Jahrzehnte verflogen: aus dem Kämpfer für geistige Freiheit, dem Feinde der Dunkelmänner, des Dünkels und der Scheinheiligkeit, dem strengen Moralisten ist nun der sophistische Freigeist mit seinem allerdings glänzenden Redetalent, der geistreiche Kopf mit seinem Talent für Witz und Satire geworden; statt des früher überschätzten Geisteshelden und Eiferers sehen wir nun nach der Auffassung Helms einen uns menschlich näher gerückten witzigen und losen Schalk vor uns, der uns einen Einblick in die geistige Tätigkeit des griechischen Volkes und in seine Eigenart eröffnet, der sich lohnt. Zu dieser besseren Erkenntnis des Autors hat R. Helm selbst sehr viel schon durch seine früheren Schriften beigetragen, und diese von ihm veranstaltete treffliche Ausgabe leistet alles Nötige zum richtigen Verständnis des Satirikers von Samosata und seiner drei hier vereinigten Schriften.

Kolberg. H. Ziemer.

Suchier, Hermann, Les Voyelles Toniques Du Vieux Français, Traduction De L'Allemand, Augmentée D'Un Index Et D'Un Lexique Par Ch. Guerlin De Guer, Paris 1906. Honoré Champion. 230 S. 8°.

Es wird den Franzosen im allgemeinen schwer, den großen Anteil zu erkennen und anzuerkennen, den deutscher Forschungsgeist an der Begründung und dem Ausbau der romanischen Philologie hat, und sie verschließen gerne das Auge vor der unbequemen Tatsache, daß die romanische Philologie bei uns seit langen Jahren eine blühende Wissenschaft ist, während sie im eigenen Lande noch immer ein etwas aschenbrödelhaftes Dasein fristet. Das hat sich noch besonders deutlich

bei dem im Jahre 1903 erfolgten Tode des großen französischen Romanisten Gaston Paris gezeigt. Während dieser ausgezeichnete Gelehrte seiner Verehrung und Dankbarkeit für seinen Lehrer und Meister Friedrich Diez stets rückhaltslosen Ausdruck gegeben hat, während er in einem seiner Briefe an den *„créateur et maître de la philologie romane"* (veröffentlicht von A. Tobler in Herrigs Archiv, Bd. 115, S. 74 ff.) von einer noch anzustellenden wichtigen, aber schwierigen und langwierigen Untersuchung sagt *„mais ce ne sera pas en France qu'on entreprendra quelque chose d'aussi malaisé; nous attendrons cela de l'Allemagne,"* ist in all den Kundgebungen auf französischem Boden, die sein Tod hervorrief, von einem nennenswerten Verdienst, das sich Deutschland um die Pflege der romanischen Philologie erworben habe, nur herzlich wenig die Rede. Nach ihnen ist es G. Paris, der ein für allemal die Grenzen, den Umfang, die Methode der romanischen Philologie festgelegt, der Frankreich die *primauté dans les études romanes* verschafft, der die Wissenschaft der altfranzösischen Sprache und Geschichte zu einer *„conquête française"* gemacht hat, wie es in der Rede heißt, die kein geringerer als Chaumié, der damalige *ministre de l'instruction publique*, bei Gelegenheit des Leichenbegängnisses von G. Paris gehalten hat.

Wir sind nun aber in der glücklichen Lage, nicht nötig zu haben, mit Worten gegen Worte zu kämpfen. Wir können einfach auf die große Zahl von Werken deutscher Romanisten hinweisen, die zur Hebung und Befruchtung der romanistischen Studien in Frankreich ins Französische übersetzt worden sind. Und das sind nicht nur grundlegende Gesamtdarstellungen, sondern auch Einzeluntersuchungen wie die Haases über die französische Syntax des 18. Jahrhunderts oder D. Behrens' Bibliographie der Galloromanischen Mundarten.

Unter den deutschen Romanisten nun, deren Schriften die Ehre der Übersetzung ins Französische zuteil geworden ist, steht Hermann Suchier in der ersten Reihe. Zu der Übersetzung seiner Darstellung der französischen und provenzalischen Sprache und ihrer Mundarten in Gröbers Grundriß durch P. Monet (1891), zu der Übersetzung seiner Ausgabe von Aucassin et Nicolete, die jetzt nur noch in dem französischen Gewande weitererscheinen wird, das ihr Counson gegeben hat, ist nun noch die Übersetzung des 1. Teils der großangelegten altfranzösischen Grammatik getreten, der im Jahre 1893 erschienen, aber bislang zu aller Bedauern ohne Fortsetzung geblieben ist. Der Übersetzer, der seinem Buche den Titel „Les Voyelles Toniques Du Vieux Français" gegeben hat, Ch. Guerlin de Guer, ist kein Neuling auf dem Gebiete der romanischen Philologie; er hat sich durch seine mannigfachen Arbeiten über die normannische Mundart in alter und neuer Zeit bereits einen guten Namen gemacht. So ist er mit gründlichen Kenntnissen an die Übersetzung herangegangen, und das ist ihm sehr zustatten gekommen. Er begnügt sich nicht damit, seine Vorlage wortgetreu und sinngemäß zu übersetzen. Abgesehen davon, daß er als hochwillkommene Zugaben sowohl ein Verzeichnis der benutzten altfranzösischen Texte als auch ein Verzeichnis der besprochenen Wörter hinzufügt, erweitert er auch den Text selbst durch kurze, aber wertvolle Zusätze, die er aus den seit 1893 erschienenen Veröffentlichungen schöpft und durch die es ihm gelingt, Suchiers Teildarstellung der altfranzösischen Schriftsprache auf den heutigen Stand der Forschung zu heben. In diesem Sinne

sind besonders G. Paris' schöne Ausgabe von Ambroise, *l'Estoire de la guerre sainte* vom Jahre 1897 und die neuen Ausgaben der Marie de France herangezogen worden.

Hat er so Suchiers Text sachlich bereichert, so ist er auch mit Erfolg bemüht gewesen, ihm eine schöne Form zu geben. Da Suchier mit peinlicher Genauigkeit arbeitet und wo es geht, auf die Schreibung der Urkunden und Handschriften selbst zurückgeht, so ist die Lektüre des Buches recht mühsam. Guerlin de Guer hat nicht nur möglichst genau, er hat auch mit dem jedem gebildeten Franzosen eigenen Streben nach Klarheit und Deutlichkeit des Ausdrucks möglichst lichtvoll und durchsichtig übersetzt. Es ist reizvoll, den leichten Änderungen nachzugehen, mit denen er Unebenheiten und Undeutlichkeiten des Ausdruckes in der Vorlage beseitigt, so wenn er statt Suchiers

„trotz Romania VII, 125" (S. 25) sagt *„quoiqu'en dise* G. Paris, Rom. VII, 125" (S. 46);

statt: „Die älteren Dichtungen binden noch *ier* in *devier, mercier, lapier, crier, oblier, marier* mit ē, so Wace und noch G. Clerc" (S. 23 u.) *„Les anciens poètes, depuis Wace jusqu'à G. le Clerc, font encore assoner — ier avec ē dans devier* etc.," (S. 43);

statt: „Besonders Worte der zweiten Gattung schwanken oft in den Texten" (S. 45) *„Les mots de la seconde catégorie, surtout, présentent souvent les deux formes dans les textes"* (S. 85) usf. usf.

Es ist nicht minder reizvoll zu sehen, wie durchsichtig zu lang geratene Sätze der Vorlage durch kluge Zerlegung gestaltet werden. Es sei mir gestattet, das wenigstens an einem Beispiele zu zeigen. Der entschieden unübersichtlich gebaute Satz S. 2, Anm. 3 bei Suchier: „In § 3 ist streng unterschieden zwischen der ursprünglichen Sprache der Schriftsteller, die, auch wenn sie durch die Schreiber in den erhaltenen Handschriften vielfach verändert wurde, doch durch beweisende Reime und durch das Metrum zu ermitteln ist, — und der überlieferten Sprache der Handschriften und Urkunden, die, wenn sie nicht verschiedene Mundarten untereinander mengt, im allgemeinen ihrem ganzen Wortlaut nach die dem Ort und der Zeit der Niederschrift entsprechende Lautform zeigt" lautet bei Guerlin de Guer (S. 4): *Dans le § 3, on distinguera avec soin la langue qu'écrivaient les auteurs même de celle qui nous est conservée par les scribes dans les manuscrits et les chartes. Quand même la première aurait subi, dans les manuscrits, de nombreuses transformations du fait du scribe, elle peut être reconstruite grâce à des rimes caractéristiques et grâce au mètre. La seconde, quand il n'y a pas mélange de dialectes, présente, en général, des formes phonétiques qui correspondent au temps et au lieu où le document a été écrit.*

Trotz einiger Druckfehler, die aufgestoßen sind, darf auch der Druck als sorgfältig bezeichnet werden, und so dürfen wir alles in allem sagen, daß auch der deutsche Student mit Vorteil zu der Übersetzung greifen wird. Wir aber freuen uns, daß Suchiers Torso in seinem Schüler Guerlin de Guer einen Übersetzer, und zwar solch einen Übersetzer gefunden hat. Wie groß würde erst unsere Freude sein, wenn es dem erfolgreichen Lehrer so Vieler noch vergönnt wäre, den Torso zu einem vollständigen Meisterwerke auszugestalten.

Stettin. E. Mackel.

Thulin, C. O., Die Etruskische Disziplin. 1. Die Blitzlehre (Göteborgs Högskolas Arsskrift 1905, V.). Göteborg. Wettergren & Kerber. XV u. 128 S. gr. 8°. 2 Kr. 50 öre. 2. Die Haruspicin (Göteborgs Högskolas Arsskrift 1906, I). Mit 3 Tafeln. Ebenda. 54 S. gr. 8°. 1 Kr. 25 öre.

Thulin, C. O., Die Götter des Martianus Capella und die Bronzeleber von Piacenza (Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten, hrsg. von A. Dieterich und R. Wünsch, Bd. III, Heft 1). Mit 2 Abbildungen und 1 Tafel. Gießen 1906. A. Töpelmann. 92 S. gr. 8°. 2,80 M.

Die letzten Jahre haben uns eine Reihe wertvoller Arbeiten über den Kult und die sakrale Disziplin der Etrusker von C. O. Thulin gebracht. Er hat in den ersten beiden der obigen Schriften alles, was uns die Überlieferung über die Blitzlehre und die Haruspicin der Etrusker bietet, noch einmal mit großer Sorgfalt wieder gesammelt und noch manches beibringen können, was in den „Etruskern" von Müller-Deecke fehlte. Eben so große Anerkennung wie die Sorgfalt in der Sammlung des Materials verdient die auf Grund desselben gegebene Darstellung und kritische Behandlung des Gegenstandes. Auf Einzelheiten der etruskischen Disziplin hier näher einzugehen kann ich um so mehr unterlassen, als jetzt von Thulin selbst ein Artikel über die *Etrusca disciplina* im 11. Halbband von Pauly-Wissowas Realenzyklopädie vorliegt (Spalte 725 ff.). Von allgemeinerem Interesse sind die Resultate, welche Thulins Untersuchungen für die sogenannte etruskische Frage ergeben haben und die er in den einleitenden Worten mitteilt: „Für alle Zweige der etruskischen Divination gibt es bei den Babyloniern Anhaltspunkte." Sowohl in der Blitzlehre als besonders in der Haruspicin gehen die Übereinstimmungen bei den Etruskern und Babyloniern so weit, daß eine Übernahme babylonischer Anschauungen seitens der Etrusker auf dem Wege bloßer Handelsbeziehungen kaum denkbar ist; vielmehr müssen schon voritalische Berührungen der Etrusker mit dem Orient stattgefunden haben. „Mit der von Lehmann (Aus und um Kreta in Klio, IV S. 387 ff.) ausgesprochenen Annahme, daß die Etrusker vom Osten des Mittelmeeres nach Italien gekommen sind, verträgt sich zweifelsohne am besten das orientalisch-griechische Gepräge dieses Volkes." Zu dem nämlichen Ergebnis der östlichen Herkunft der Etrusker haben die meisten neueren Untersuchungen über die etruskische Frage geführt. Die archäologischen Gründe, welche dafür sprechen, sind neuerdings eingehend von Körte in dem Artikel „die Etrusker" in dem schon erwähnten 11. Halbband von Pauly-Wissowas Realenzyklopädie eingehend gewürdigt worden. Den sprachlichen Beweis, daß die Etrusker zu der vorgriechischen, hettitischen Bevölkerung Kleinasiens und Kretas gehören, habe ich im vorjährigen Programm des Gelsenkirchener Gymnasiums zu erbringen begonnen, indem ich darlegte, daß das für die vorgriechischen Eigennamen charakteristische νθ-Suffix auch in den etruskischen Eigennamen massenweis Verwendung gefunden hat.

Die letzte der oben verzeichneten Schriften „Die Götter des Martianus Capella etc." hat zunächst das Verdienst, auf Grund einer von Körte vorgenommenen Revision die auch bei Deecke noch vielfach vorhandenen Fehler in der Wiedergabe der Götternamen, die auf der Bronzeleber von Piacenza stehen, zu berichtigen. Insbesondere ist nunmehr festgestellt, daß in der 2. Region der Leber nicht *mar* (Mars), sondern *mae* (Maius) steht. Einen Gott Maius verehrte man

nach Macrobius (Sat. I, 12, 17) in Tusculum, in ihm haben wir zweifelsohne einen etruskischen Gott zu sehen, nach welchem der Monat Mai benannt worden ist.

Die auf der Bronzeleber stehenden 30 Götternamen und ihre Verteilung auf die 16 Randregionen und 24 Innenregionen der Leber vergleicht nun Thulin nach dem Vorgange von Deecke und anderen mit den Göttern, welche Jupiter bei Martianus Capella *(De nuptiis Mercurii et Philologiae I, 41—61)* aus den 16 Himmelsregionen zusammenruft, um über die projektierte Heirat des Merkurius und der Philologia zu beraten. Diese Vergleichung begegnet erheblichen Schwierigkeiten, weil bei Martian eine Verschiebung gegenüber seiner Quelle stattgefunden hat; zwar läßt sich eine Anzahl von Götternamen beider Listen ohne weiteres identifizieren, so *ani—Janus, uni—Juno, fufluns—Dionysos, neθuns—Neptunus;* bei andern dagegen ist man auf mehr oder weniger unsichere Kombinationen angewiesen. Thulin hat nun versucht, die Verschiebung bei Martian genau festzustellen und dann die Götter desselben mit denen der Leber in Einklang zu bringen. Zu völlig sichern Ergebnissen ist er dabei trotz Aufwendung großen Scharfsinns m. E. noch nicht gelangt; aber er hat doch für eine Reihe bisher unzureichend erklärter etruskischer Götternamen wahrscheinliche Deutungen gegeben, die ich hier im einzelnen nicht weiter verfolgen will. Als völlig gelungen erachte ich den Beweis, daß Martian eine astrologische Elemente und etruskische Götterlehre vereinigende Quelle benutzt hat und daß diese Quelle Nigidius Figulus ist.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

Raithel, R., Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte. Zweite veränderte Auflage. Wien und Leipzig 1908. Wilh. Braumüller. XVI u. 254 S. 8°. geb. 3 M.

Derselbe, Maturitätsfragen aus der vaterländischen Geschichte. Wien und Leipzig 1908. Wilh. Braumüller. VIII u. 74 S. geb. 1,40 M.

Wie v. Filek-Wittinghausen (vgl. Monatschrift VI, S. 341) an seine Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte solche aus der österreichischen Geschichte und Vaterlandskunde anschließt, so hat auch Raithel nunmehr in einem besonderen Büchlein die vaterländische Geschichte, der an den österreichischen Gymnasien im 1. Semester der 8. Klasse als Abschluß des Geschichtsunterrichts eine besondere, zusammenhängende Darstellung gewidmet wird, unter denselben Gesichtspunkten und in derselben Absicht behandelt, die bei der Abfassung der nunmehr in zweiter Auflage vorliegenden „Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte" zugrunde lagen. Unter Bezugnahme auf das, was über dieses Buch bei Besprechung seiner ersten Auflage (vgl. Monatschrift VII, S. 278) gesagt worden ist, begnüge ich mich an dieser Stelle damit, auf die beiden genannten Werke hinzuweisen.

Junge, Fr., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen. Vierte, verbesserte Auflage, besorgt von Rudolf Lange. Berlin 1907. Franz Vahlen. XVIII u. 284 S. 8°. geb. 3 M.

Der Verlag hat leider meiner Bitte um Zusendung eines Exemplars der dritten Auflage des Buches nicht entsprechen können; ich muß daher auf den Vergleich

dieser letzten, nunmehr vergriffenen Auflage mit der vorliegenden verzichten. Der Verfasser nennt diese selbst eine „Umarbeitung", erklärt selbst, daß die dritte Auflage „auch abgesehen von vielfachen Berichtigungen im einzelnen stark verändert und auch verbessert worden sei" (S. VI). Den Löwenanteil der Änderungen, so darf man nach S. VI des Vorworts annehmen, fällt der alten Geschichte oder, wie es im Texte selbst (S. 2) wenig geschichtlich gedacht heißt, der Geschichte der „vorgermanischen" Völker zu, der ja durch die seit der letzten Neubearbeitung erschienenen Lehrpläne in der Quarta der Realschule eine Stunde mehr zugewiesen worden ist. Auf sie, das ist auf etwa $^2/_7$ des Ganzen will ich daher meine Besprechung beschränken.

Das Buch ist durchaus (auch in seinen andern Teilen) als Lesebuch oder besser als Nachlesebuch gedacht, die Darstellung demnach im Stile des Lesestückes gehalten. Wer sich mit diesem Ziele eines Schulbuches einverstanden erklärt, die Gefahr gering anschlägt, die es notwendigerweise im Gefolge hat, nämlich den Schüler zu gedankenlosem Auswendiglernen zu verleiten, der wird in dem vorliegenden Buche auf seine Rechnung kommen: die Sprache ist flüssig, der Ton und Inhalt im ganzen dem kindlichen Verständnis angepaßt. Freilich ist die Phrase nicht vermieden worden. Die Zahl der schmückenden Beiwörter ist zu groß: man vergleiche z. B. auf der einen S. 29 die „drohende" Wetterwolke, das „starke" Heer „auserlesener" Krieger, die „heldenmütigen" Bürger, „alle" verlockenden Anträge des Mardonius, den „mächtigen" Feind, den „tapfersten" Widerstand, die „gänzliche" Besiegung der Perser, die „ruhmreichen" Kämpfe, den „streng rechtlichen" Aristides, der erst 2 Seiten vorher als solcher gekennzeichnet worden ist und sich auf S. 30 noch einmal dasselbe Lob gefallen lassen muß, endlich neue, „mächtige" Mauern. Nichts als Phrasen für den Quartaner ferner sind Sätze, wie wir sie in § 37 finden, wo es heißt: „Die Bildnerei brachte noch manches treffliche Werk hervor", „Xenophon steht viel tiefer" (als Thukydides), „An Gedankentiefe, wenn auch nicht an Schönheit der Sprache, steht (dem Plato) Aristoteles gleich", oder wenn im § 62 gar Tacitus dem Verständnis des Quartaners nähergebracht wird durch seine Würdigung als eines „der größten Meister des Stils aller Zeiten, der in seiner Kaisergeschichte jede Saite des Herzens mit unnachahmbarer Gewalt zu berühren weiß". Der Schüler will die Sache, nicht das Wort.

Noch schwerwiegender ist eine zweite Schwäche, die hier und da vielleicht durch die Rücksichtnahme auf das kindliche Alter erklärt werden, aber nicht entschuldigt werden kann. Es stoßen uns in der Darstellung der alten Geschichte streckenweise zahlreiche sachliche Ungenauigkeiten und Fehler sowie Schiefheiten des Ausdrucks auf. So wenn § 13 die spanischen und ungarischen Steppen ganz außer acht gelassen, § 14 Parnaß und Taygetus an Höhe „wenig" vom Olymp unterschieden und etwas später Landschaften und Staaten trotz der unmittelbar vorhergehenden gegenteiligen Ausführungen gleich gesetzt werden. § 15 heißt es: „die Griechen gehörten dem arischen Sprachstamme (!) an". Lykurg erscheint (§ 20) als, „ein Mann aus königlichem Geblüt, der für einen unwürdigen König die Regierung führte", daher auch die sogenannte lykurgische Verfassung viel zu sehr als einheitliche Schöpfung. Die Messenier wurden nicht bloß Heloten; die

Periöken waren nicht bloß Bauern. Der § 21 stellt Tyrtaeus, Alkaeus, Sappho, Anacreon, Arion, Ibykus und wohl gar Homer als Zeitgenossen dar; wie aber die Pythia durch „aus schmalem Erdspalte“ aufsteigende „betäubende Dämpfe“ „zu weissagender Rede begeistert“ werden konnte, vermag sich der Quartaner nicht zu denken. In § 22,2 erscheint die griechische Kolonisation von etwa 750—550 als zeitliche und sachliche Folge der Tyrannenherrschaften. In § 23 wird weder die wirtschaftliche noch die politische Bedeutung Solons klar; über die Tätigkeit von Archonten, Rat und Volksgericht verliert der Verfasser kein Wort; falsch ist, daß die „Schiffer, Kaufleute usw. mit geringem oder keinem Grundbesitz“ die vierte Klasse gebildet haben; falsch auch, daß Solon den Areopag geschaffen hat, „einen höchsten Gerichtshof, der über alle schweren Vergehen abzuurteilen und zugleich die oberste Aufsicht über die Sitten und den Staat zu führen hatte“. Wieso Kleisthenes die solonische Verfassung „weiter fortgebildet“ und in Athen „die Volksherrschaft begründet“ hat, erfahren wir nicht. Nach § 25 muß dem Schüler als ein Merkmal demokratischer Gesinnung erscheinen, „die Macht auf eine starke Flotte zu gründen und auf die Entwicklung von Handel und Industrie das größte Gewicht zu legen“, als das der aristokratischen, „vor allem Landbau zu treiben und die Landmacht zu stärken“. Aus § 28 endlich notiere ich noch zwei Gedankenreihen, von denen jede mehrere Fehler enthält. „Als sich,“ so heißt es, „Pausanias als Oberanführer durch seinen Hochmut allgemein verhaßt gemacht und dazu noch verräterische Unterhandlungen mit dem Perserkönig angeknüpft hatte, übertrugen die Griechen den Athenern für die Fortsetzung des Krieges den Oberbefehl. Sparta fügte sich zunächst in stillem Groll“, und eine Seite weiter: „Athen mußte gewaltige Anstrengungen machen, um sich aller seiner Feinde zu erwehren. In Ägypten kämpfte es gegen die Perser, in Griechenland nicht nur gegen Sparta, sondern auch gegen Korinth, Ägina und Böotien.“ Die Fehlertabelle könnte leicht ergänzt werden; ich begnüge mich mit ein paar Hinweisen auf die römische Geschichte (z. B. auf § 42, wo von der servianischen Mauer und der servianischen Verfassung Verkehrtes berichtet wird, und auf § 43, wo eine fehlerhafte Begründung der Unzufriedenheit der Plebs nach 510 gegeben wird) und glaube zur Genüge bewiesen zu haben, daß die angeführten Schwächen des Buches durch seine Vorzüge, zu denen auch die gelungene Stoffauswahl und -anordnung gehören — nur die Sagen (§ 16—18) sähe ich gern reinlicher von der Geschichte geschieden und in einen besonderen Anhang gebracht — nicht ausreichend gedeckt werden. Hoffen wir, daß die nächste Auflage eine gründlichere Umarbeitung der alten Geschichte bringt, damit nicht durch deren Fehlerhaftigkeit von vornherein die Brauchbarkeit des ganzen Werkes in Frage gestellt wird.

Deutsche Gedenkhalle. Bilder aus der vaterländischen Geschichte. Schriftleitung: v. Pflugk-Hartung; Leitung des illustrativen Teiles: v. Tschudi. Berlin und Leipzig. Verlagsanstalt „Vaterland“. Groß-Folio. à Liefg. 2 M.

Die „Deutsche Gedenkhalle“ will in 86 chronologisch aneinandergereihten, in sich abgeschlossenen Einzeldarstellungen aus der Feder von nahezu 70 namhaften Fachmännern eine Geschichte unseres Vaterlandes geben. Das Wort soll durch das Bild unterstützt werden. 50 ganzseitige Heliogravüren (Größe 35 : 46 cm)

sollen in künstlerischer Reproduktion die historisch-denkwürdigsten Gemälde älterer und neuer Meister vor Augen führen. Dem Inhalt soll die äußere Ausstattung entsprechen, die durch monumental wirkenden Druck, reichen Buchschmuck und Beigabe farbenprächtiger Kunstblätter das Vollendetste bieten soll, was deutscher Buchdruck je geschaffen. Von dem Werk soll eine Lieferungsausgabe von 55 Lieferungen zu je 2 M. in etwa 14 tägigen Zwischenräumen erscheinen.

Zwei Lieferungen liegen vor. Sie enthalten außer dem Geleitswort Kaiser Wilhelms II., der das Protektorat über das Werk übernommen hat, auf 16 Seiten die ersten 3 Kapitel des Textes: „Die alten Germanen" von Museumsdirektor Schumacher, „Römer und Germanen" von Museumsdirektor Schuchhardt und „Die Hunnenschlacht" vom Schriftleiter selbst, dazu die Wiedergaben von Anton v. Werners Bild „die Eröffnung des Reichstags durch Kaiser Wilhelm II. am 25. Juni 1888" und Adolph v. Menzels „Begegnung Friedrichs II. mit Kaiser Josef II. in Neisse".

Wenn die folgenden Lieferungen halten, was die beiden ersten versprechen, so wird die „deutsche Gedenkhalle" in Wahrheit nach einem Wort ihres hohen Protektors nach Inhalt und Ausstattung ein „Denkmal Deutscher Buchkunst" werden, wert in jeder deutschen Familie seine Stätte zu finden. Auch in der Schule, der höheren wie der niederen. Und das um so mehr, als diese, eingedenk des Goetheschen Wortes, das der Kaiser zugleich als Geleitwort dem Werke mitgegeben hat, von der Schwierigkeit „mit den Augen zu sehen, was vor den Augen dir liegt", die Kunst des Anschauens auf unmittelbarem und mittelbarem Wege pflegt und man durch Hineintragen von guten Bildern in die Schule gleichzeitig ernst macht mit dem Gedanken, diese — wenn auch in bescheidenem Maße — zu einer Kunststätte zu machen. Welchen schöneren, würdigeren und — last not least — billigeren Schmuck könnte man sich für unsere Schulen wohl denken als die Reproduktionen der Geschichtsbilder aus unserem Werke, von denen die beiden vorliegenden geradezu künstlerisch wirken. Sie, unter Glas und Rahmen, in die Klassen und Gänge, um möglichst oft von allen gesehen zu werden; der Text, in schönem Bande, ins Lehrerzimmer oder in die Lehrerbibliothek, um gelegentlich den Schülern vorgelesen zu werden: führwahr zwei wirksame Mittel mehr, um durch Auge und Ohr unserer Jugend nahe zu bringen, was unser Volk geleistet hat und wo es an sich hat fehlen lassen, wieviel wir unsern Vätern schuldig sind und wo wir es ihnen nicht nachmachen sollen.

Ich will mich heute mit diesen allgemeinen Bemerkungen begnügen; auf den Inhalt der einzelnen Kapitel vergleichend einzugehen, gibt wohl die Anzeige weiterer Lieferungen, die, sobald sie erschienen sind, von Zeit zu Zeit erfolgen soll, Gelegenheit. Hier nur noch drei Wünsche, soweit deren Erfüllung noch möglich ist. Einer an die Verfasser: ihren Text möglichst wenig durch Rücksichtnahme auf gelehrte Kontroversen zu beschweren, die ein großer Teil der Leser, auf die das Werk rechnen muß, nicht würdigt, sondern lieber aus der ganzen Fülle eigenen Wissens heraus mit Benutzung zeitgenössischer Autoren, deren Nennung aber nur belastend wirkt, volle, satte Bilder zu malen von Persönlichkeiten, Begebenheiten und Zuständen, wie das von den Verfassern der drei ersten Bilder ohne Zweifel am besten Pflugk-Hartung gelungen ist. Ein zweiter Wunsch an den Schriftleiter: noch besser da-

für zu sorgen, daß Wiederholungen vermieden werden (Abs. I von Kapitel III ist überflüssig mit Rücksicht auf Kapitel I und II), oder daß, wenn sie erfolgen, wenigstens keine Unstimmigkeiten entstehen zwischen den verschiedenen Darstellungen (wie in Kapitel I Andernach, in Kapitel II richtig Rheinbröhl und in Kapitel III „ungefähr" Remagen als Ausgangspunkt des obergermanischen limes angegeben wird). Ein dritter Wunsch endlich richtet sich an den Leiter des illustrativen Teils, nämlich der, daß die Bildbeigabe den Empfänger der jedesmaligen Lieferung möglichst in dieselbe Zeit wie der Text führen möge.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

v. Bezold, Fr., Gothein, F., Koser, R., Staat und Gesellschaft der neueren Zeit bis zur französischen Revolution (Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele, herausgegeben von Paul Hinneberg). Berlin und Leipzig, B. G. Teubner. VI u. 349 S. gr. 8°. geh. 9 M., geb. 11 M.

Erst vor kurzem haben wir in Dietrich Schäfers zweibändiger Weltgeschichte der Neuzeit eine gedankenvolle, lebendig geschriebene Übersicht der neuzeitlichen Entwicklung erhalten, die nach der Absicht ihres Verfassers bei ihrem verhältnismäßig geringen Umfang nicht die Aufgabe haben sollte, erschöpfend über die Einzeltatsachen zu berichten, sondern vielmehr überall das Charakteristische hervorzuheben, die großen Linien aufzuzeigen, die Erzählung mit lebhafter Beurteilung der Ereignisse zu verbinden. Jetzt haben sich drei andere namhafte Forscher und Darsteller vereinigt, um das geschichtliche Werden von Staat und Gesellschaft in der Periode von Anfang des sechzehnten bis zum Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts zu schildern. Naturgemäß tritt in diesem Werke der Bericht über das einzelne noch stärker zurück als bei Schäfer. Es handelt sich um die innere geschichtliche Entwicklung, die Entwicklung der politischen und sozialen Ideen; die geistigen Mächte, die einem jeden Zeitalter sein Gepräge geben, sollen in ihrem Ursprung, ihrer Wirkung, ihrem Werden und Vergehen dargestellt werden. Die drei Verfasser haben diese Aufgabe in verschiedenem Sinne aufgefaßt und zu lösen versucht; aber jeder von ihnen hat etwas fein Ausgearbeitetes, an Ideen und Anregungen Reiches geschaffen.

Bezold, der über „Staat und Gesellschaft des Reformationszeitalters" handelt, gibt zunächst eine knappe, orientierende Einleitung, aus der ich nur den gegen Tröltsch gerichteten Satz zitiere: „Das 16. Jahrhundert ist trotz seiner Wiederbelebung der scholastisch-theologischen Spekulation, trotz seines vielgestaltigen und wuchernden Aberglaubens doch die Entstehungszeit der modernen Aufklärung und Naturwissenschaft." Dann schließt sich ein Abschnitt über „Staatensystem und Machtverschiebungen", der eine Übersicht der politischen Ereignisse bis zum Ausgang Karls V. gibt und nicht nur die leitenden Gesichtspunkte kräftig hervorhebt, sondern auch die führenden Persönlichkeiten mit klaren Zügen charakterisiert. Es folgt, naturgemäß mit Italien anhebend, dem Land, wo „unverhüllter als anderswo die Verweltlichung des Staates zu tage trat, wo ganz offen die Macht zum Selbstzweck, die ratio status zum obersten Gesetz erhoben wurde", die Beleuchtung der politischen Verhältnisse und Theorien, wie sie sich zu Beginn des Jahrhunderts herausgebildelt hatten, und wie sie sich dann unter dem Einfluß der

Reformation weiterbildeten. Die Losreißung von der universalen Kirche führt zur Entstehung von Staatskirchen, d. h. zu einer „neuen Verweltlichung des Religiösen“: aber der neu erwachte Glaube an das freie Recht der Persönlichkeit, so schwer er sich des Übergewichts des gleichzeitig erstarkten Staatsgedankens zu erwehren vermag, läßt sich doch nicht ganz überwinden: die Täufer sind die Väter der Independenten, und „humanistisch und juristisch geschulte Anhänger Calvins sind es schließlich gewesen, die den Sieg des Naturrechts entschieden haben“. Der Verfasser geht sodann dazu über, „die gesellschaftlichen Wandlungen und die neue Geisteskultur“ zu schildern; er beginnt mit dem Wirtschaftlichen; darauf schildert er die Erscheinungen des sozialen Lebens und schließlich die verschiedenen Richtungen des Geisteslebens und die neue Wissenschaft. Mit erkennbarer Liebe verfolgt er die verschiedenartigen Äußerungen der damaligen Kultur; und so erhalten wir ein reiches und fesselndes Bild des Zeitalters.

Von einer wesentlich anderen Auffassung aus ist Gothein an sein Thema „Staat und Gesellschaft des Zeitalters der Gegenreformation“ herangegangen. In selbstgewollter Beschränkung hat er sich zur Aufgabe gestellt, nur eben die Tendenzen der Gegenreformation in ihrem Werden und Wirken darzustellen; die ganze protestantische Welt wird — wenn ich von wenigen Stellen, z. B. denen, die über Bacon und Grotius handeln, absehe — ausgeschieden. Man hört also nichts von dem Staat Elisabeths und den Niederlanden zur Zeit des ersten Oraniers, nichts von Gustav Adolf oder der inneren Entwicklung der deutschen Territorien. Ja, man darf hinzufügen, daß überhaupt die Schilderung des Staates stark in den Hintergrund tritt; die Theorie vom Staat wird dargelegt, von Macchiavelli bis zu Althusius, Bodinus, Grotius, Hobbes und den Verfassern der Staatsromane; aber von den damals vorhandenen politischen Zuständen wird wenig gesagt. Man wird Zweifel daran äußern dürfen, ob diese Behandlungsart ganz den Zwecken der Enzyklopädie, von der dieser Band ein Teil ist, entspricht; man wird aber sogleich hinzufügen, daß wir diesem Verfahren ein so fein ausgeführtes Bild der katholischen Reformbewegung, eine so tiefgehende psychologische Analyse der Kultur der Gegenreformation verdanken, wie wir sie in dieser Art noch nicht besaßen. Nacheinander bespricht der Verfasser ihre Philosophie, ihre Dogmatik, Mystik, Askese, Morallehre, die Organisation der Kirche, um sich dann denjenigen Bestrebungen zuzuwenden, die auf eine allmähliche Befreiung von der Herrschaft der kirchlichen Ideen abzielen. Er schließt mit einer Charakteristik der Epoche, „einer der leidenschaftlichsten und befangensten der Menschheitsgeschichte,“ einer Zeit „ungeschlichteten Kampfes ringender Gegensätze“, die er doch hoch bewerten zu müssen meint: „fast möchten wir glauben, daß keine Epoche der Neuzeit an neuen, fruchtbaren Keimen so reich ist wie diese.“

Den Schlußteil des Buches bilden Kosers Ausführungen über „Staat und Gesellschaft zur Höhezeit des Absolutismus“. Der Unterschied zwischen dem Absolutismus Ludwigs XIV. und dem Friedrichs des Großen scheint ihm nicht da zu liegen, wo man ihn gewöhnlich sucht; auch Ludwig XIV. bekenne sich zu dem Satze, daß der König allein für das öffentliche Wohl geboren sei und das Interesse des Staates immer vor seinen persönlichen Neigungen den Vortritt haben müsse. Das Eigentümliche des „aufgeklärten“ Absolutismus Friedrichs findet er

darin, daß er „mit der durch die Schule des Naturrechts hindurchgegangenen Aufklärungsphilosophie den Ursprung der monarchischen Gewalt aus dem Staatsvertrage herleite". Demgegenüber wird man doch vielleicht fragen dürfen, ob es nicht zur Entscheidung dieser Frage mehr auf die Praxis als auf die Theorie beider Könige ankomme. Stärker als Bezold und Gothein geht Koser auf das rein Geschichtliche ein. Nach einem Überblick über „Tendenzen, Erfolge und Niederlagen des Absolutismus" wendet er sich den sozialen Zuständen in den verschiedenen Staaten Europas zu, um dann ausführlicher bei den „Abwandlungen des europäischen Staatensystems" vom westfälischen Frieden bis zum Beginn der französischen Revolution zu verweilen, in großen Zügen schildernd, doch so, daß er auch eine Reihe von Einzelangaben einflicht, die dem Leser einen tieferen Einblick gewähren, daß die Beziehungen zwischen Volkswirtschaft und Politik gekennzeichnet werden, daß Streiflichter auf die Persönlichkeiten fallen. Er schließt, in dieser Beziehung ausführlicher als seine Mitarbeiter, mit vier Seiten Literaturangaben.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Die Schlacht im Teutoburger Walde. Ein Gedenkblatt von Julius Hahn. Mit sechs Illustrationen und einer Kartenskizze. Hamburg 1909. Gustav Schloeßmanns Verlagsbuchhandlung (Gustav Fick). 48 S. kl. 8°. 0,50 M.

Die Neunzehnhundertjahr-Feier der Schlacht im Teutoburger Walde will Detmold vom 15. bis zum 22. August begehen durch Festzug, Festspiel und Enthüllung des Bandeldenkmals. Der Festausschuß erwartet, daß aber auch an anderen Orten des deutschen Vaterlandes Arminfeiern, besonders durch die höheren Schulen, veranstaltet werden, die sich in der Tat ohne große Beeinträchtigung des Unterrichts werden ermöglichen lassen. An literarischen Erinnerungsgaben an den Befreier Germaniens fehlt es nicht. Die vorliegende ist für die Jugend brauchbar, weil sie eine schlichte Darstellung des germanischen Freiheitskampfes und eine kurze Lebensskizze des wackeren Bandel bringt.

Münster. S. Widmann.

Wolff, Emil, Grundriß der preußisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschaftsgeschichte von 1640 bis zur Gegenwart. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 296 S. geb. 4,50 M.

Das Buch von Wolff, das man als eine deutsch-preußische Bürgerkunde auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage bezeichnen könnte, hebt sich in zwei Punkten von manchen Veröffentlichungen auf bürgerkundlichem Gebiete vorteilhaft ab: es hält sich fern von blassen Begriffsabstraktionen, und es ist nicht überlastet mit verwirrendem statistischem Material. Da es auf festem historischem Boden fußt und die volkswirtschaftlichen und sozialpolitischen Gestaltungen in ihrem Werden behandelt, bietet es lebendige Darstellung, die an Persönlichkeiten anknüpft, und es liest sich deshalb frisch und anregend. Und da die statistischen Angaben sorgfältige Auswahl treffen, so hat der Leser nicht erst nötig, unnützen Ballast zu beseitigen, bevor er seine Fahrt im Buche mit Erfolg fortsetzen kann. Auch

die Gliederung des Stoffes ist klar und übersichtlich. Der erste Abschnitt bringt die Überwindung der Ständeherrschaft und der Stadtwirtschaft durch das Landesfürstentum (Zeitalter des Großen Kurfürsten, 1640—1713), der zweite das absolute Königtum im Dienste des Staates (Zeitalter Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen, 1713—1806), der dritte Abschnitt die Befreiung des Staatsbürgertums und die Gründung der wirtschaftlichen Freiheit Deutschlands (Zeitalter Friedrich Wilhelms III., 1807—1840), der vierte Abschnitt die Gründung des deutschen Reiches und das Aufkommen des Arbeiterstandes (Zeitalter Wilhelms I., 1840—1900). — Diese neue Auflage führt die Darstellung der neuesten Entwicklung bis an die Grenze der Gegenwart, soweit das möglich war. Neu hinzugekommen ist die Ausführung über das Fortbildungswesen und über die Frauenfrage. — Das Buch ist ein gutes Hilfsbuch für den geschichtlichen Unterricht, aber auch ein passendes Lesebuch für reifere Schüler, die sich für solche Fragen interessieren. Und das sollten recht viele, das sollten alle tun. Daß ein so gutes und feinsinniges Buch von 1898 bis 1909 gebraucht hat, um zu nur drei Auflagen zu kommen, ist ein Beweis dafür, daß der Geschichtsunterricht an vielen Stellen nicht so ist, wie er sein sollte. Alle Welt schreibt und redet über „Bürgerkunde", schweift in die Ferne mit ihren Gedanken, fordert zu wer weiß welchen Maßnahmen auf und sieht nicht, daß das Gute so nahe liegt, wie in dem Wolffschen Buche. —

Als auf eine passende Ergänzung zu dem besprochenen Buche sei aufmerksam gemacht auf:

Salomon, Felix, Die deutschen Parteiprogramme. Heft I: von 1814—1871. Heft II: von 1871—1900. Leipzig und Berlin 1907. B. G. Teubner. VIII u. 112 S. und VI u. 136 S. 1,40 M. u. 1,60 M.

Die beiden Hefte bilden einen Teil der von E. Brandenburger und G. Seeliger herausgegebenen Quellensammlung zur deutschen Geschichte, die in erster Linie pädagogischen und in zweiter Linie wissenschaftlichen Zwecken dienen soll. Die kleinen Sammlungen stellen sich zunächst in den Dienst des Universitätsunterrichts und wollen die Kenntnis der Zeitgeschichte fördern helfen, indem sie einen ganz objektiven Überblick über die Entwicklung unserer politischen Parteien verschaffen. Gewicht gelegt ist auf eine gewisse Vollständigkeit und auf systematische Gliederung und Übersichtlichkeit. Da die Bücher sich in keiner Weise in den Dienst einer politischen Tendenz stellen, so können sie zu sachlicher Würdigung der einzelnen Parteibestrebungen anleiten, den Blick schärfen für die Bedingtheit und Mannigfaltigkeit der politischen Bedürfnisse, die politische Voreingenommenheit bekämpfen und der Bürgerkunde gute Dienste leisten. Dem Schulunterricht soll ja der Parteien Haß und Gunst noch fern bleiben; aber wenn die Gelegenheit sich ungezwungen bietet, so wird die Kenntnis dieses oder jenes Parteiprogrammes, besonders aus der Werdezeit des deutschen Reiches, manches beitragen zur genaueren Kenntnis jener Zeit und zu größerer Achtung vor allen Faktoren, die mitgewirkt haben in unserer großen Vergangenheit, die nun schon ein Menschenalter hinter uns liegt. Voraussetzung ist, daß überall der Geschichtsunterricht vom feinsten pädagogischen Takt erfüllt ist.

Berlin. A. Matthias.

Schultze, Friedrich, Die Franzosenzeit in deutschen Landen 1806—1815. In Wort und Bild der Mitlebenden. 2 Bände. Leipzig 1908. R. Voigtländer. XII u. 336, IX u. 379 S. 8°. Geb. 20 M.

Das vorliegende Buch ist nach der Beilage, die ihm der Verleger mitgegeben hat, bestimmt, die geschichtlichen Darstellungen, die über die Katastrophe von 1806, den Neubau Preußens und die Befreiungskriege vorliegen, zu ergänzen durch Mitteilung eines möglichst vielseitigen, gleichzeitigen Quellenmaterials. So werden denn zahlreiche aus jenen Jahren stammende Abbildungen, auch einige Faksimiles und Pläne geboten; und wir erhalten über die Ereignisse, die Zustände, die Stimmungen, die Persönlichkeiten Berichte, die damals entstanden sind und, mögen sie zu einem Teil stark subjektiv gefärbt sein, doch den Vorzug haben, uns in die Zeit hineinzuversetzen und die Dinge mit erleben zu lassen. Die einzelnen Kapitel werden meist durch eine Art Motto eingeleitet, so z. B. das Kapitel über die preußische Armee vor 1806 durch die berühmte Bemerkung des Generals von Saldern, daß 75 Schritt in der Minute besser seien als 76, oder das über den Erfurter Kongreß durch die Äußerung Goethes über Napoleon, „Dieses Kompendium der Welt". Dann folgen in buntem Wechsel Stellen aus zeitgenössischen Historikern und Publizisten, aus Briefen und Berichten, Memoiren, Tagebüchern. Der erste Band führt uns von dem Beginn des Krieges 1806 bis zu den Reformen Hardenbergs, der zweite vom russischen Feldzug bis zum zweiten Pariser Frieden. Anhangsweise werden die benutzten Schriften genauer bezeichnet.

Daß der Gedanke des Werkes gut ist, leuchtet ein; auch mit der Art, wie er verwirklicht worden ist, wird man in den meisten Fällen einverstanden sein. Einige Einwendungen freilich habe ich zu erheben. Zunächst scheint mir, daß die Gedanken und letzten Ziele der Reformperiode nicht in völlig genügender Weise beleuchtet werden. Aus Steins Nassauer Denkschrift ist nichts abgedruckt; um über das Edikt vom 9. Oktober 1807, das die Bauernbefreiung brachte und die ständischen Schranken zerbrach, zu orientieren, kann die Stelle aus Beguelins Denkwürdigkeiten nicht ausreichen; die Anführung eines Abschnitts aus Steins sogenanntem politischen Testament wäre sehr nützlich gewesen. Noch weniger klar ist das Bild, das von Hardenbergs Entwürfen und Schöpfungen gegeben wird; hier hat sich wohl der Verfasser die Arbeit etwas zu leicht gemacht. Die herrlichen Worte Gneisenaus ferner über die Poesie der Vaterlandsliebe aus dem Jahre 1811 durften doch keinesfalls fehlen; ebenso wenig Clausewitz' erhabene Absage an die „leichtsinnige Hoffnung einer Errettung durch die Hand des Zufalls, an die dumpfe Erwartung der Zukunft" usw. Auch daß nicht einige der markigen Äußerungen Steins über den Volkskrieg, die aus dem Jahre 1808 stammen, mitgeteilt sind, bedaure ich; sie gehören zu dem Ergreifendsten, was damals geschrieben worden ist, ebenso wie seine Niederschriften über die Unsittlichkeit des napoleonischen Universalreichs (bei Pertz, Bd. II, S. 442 ff.). Es fehlt ferner der Bericht Metternichs über seine Dresdener Unterredung mit Napoleon im Juli 1813. Die Briefe der Königin Luise hätten meiner Meinung nach stärker ausgenutzt werden können, ebenso z. B. Briefe Gneisenaus und Blüchers.

Aber ich breche ab. Trotz der gemachten Ausstellungen ist das Buch sicher-

lich ein nützliches und empfehlenswertes Buch, wohl geeignet, die Kenntnis jener gewaltigen Zeit zu vertiefen und zu beleben.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Senfft von Pilsach, A., Aus Bismarcks Werkstatt. Studien zu seinem Charakterbilde. Stuttgart und Berlin 1908. J. G. Cotta. 103 S. 8°. 1,60 M.

Was muß Geschichtforschern und Psychologen als der letzte Schlüssel zum Verständnis Bismarcks gelten? Das eigenartige Vertrauensverhältnis des preußischen Offiziers und märkischen Landedelmanns zu seinem Könige. Von dieser unzweifelhaft richtigen Grundanschauung aus beleuchtet der Verfasser den Gegensatz zwischen Bismarck, „der im gestickten Diplomatenfrack mehr einem verkappten Kriegsmann glich als im Waffenrock einem verkleideten Minister", und den militärischen Ratgebern des Königs, einen Gegensatz, der besonders nach der Schlacht bei Königgrätz, während der Belagerung von Paris und 1879 zutage trat. Auf neue Tatsachen oder bisher nicht veröffentlichte amtliche Schriftstücke kann Pilsach seine Ausführungen nicht stützen, er verwertet aber sehr geschickt die bekannten Quellen und Darstellungen, namentlich Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen" sowie Friedjungs Werk, und gibt wiederholt seiner Überzeugung Ausdruck: Das Deutsche Reich entstand aus Bismarcks vulkanischem Wollen und gestaltendem Denken und aus Bismarcks Treue, die sein Wollen und Denken in den Dienst seines Königs stellte. Heben wir das auch für die höheren Schulen Wichtigste aus diesen Studien über die „Geltendmachung der Individualität" hervor.

Den Schlüssel zum Verständnis der Nikolsburger Vorgänge enthalten die staatsrechtlich anfechtbaren Sätze aus den „Gedanken und Erinnerungen" Kap. 20, III: „Ich war der einzige, dem eine politische Verantwortlichkeit als Minister oblag", und: „Ich war der einzige Anwesende, der gesetzlich verpflichtet war, eine Meinung zu haben, zu äußern und zu vertreten", Sätze, die das ganze Selbstgefühl des Staatsmanns atmen, der sich vor aller Welt und vor der Geschichte für Preußens Krieg mit Österreich verantwortlich fühlte. So kämpfte er denn „um sein Urheberrecht an einer entscheidenden Wendung der preußischen Geschichte, mehr als das, er kämpfte um seine Stellung", nämlich um sein „verantwortliches Ratgeberamt" beim Könige, und zwar „aus innerstem, sagen wir ruhig aus selbstischem Antriebe. Wenn darin Egoismus war, so muß ihm Deutschland solchen Egoismus danken". Die Eifersucht der preußischen Heerführer einerseits und des Franzosenkaisers anderseits wirkten mit zu der „künstlerischen Abrundung des Bismarckschen Meisterwerkes" (S. 71).

Fast noch deutlicher läßt sich in Bismarcks Stellung zu Rußland die Einwirkung persönlicher Erlebnisse und Eindrücke nachweisen. 1875 erfolgte in überraschender Unfreundlichkeit eine „Intervention" des russischen Reichskanzlers Gortschakow; sein „Schüler" Bismarck gewann den Eindruck, daß der „Lehrer" eine diplomatische Kampagne gegen ihn vom Zaun brach, und empfand seitdem „das Bedürfnis eines Gegenzuges. So betrachtet, mochte der Berliner Kongreß, dem Gortschakow beiwohnte und Bismarck vorsaß, für diesen eine persönliche Genugtuung enthalten". Aber in der selbstgewählten Rolle des „ehrlichen Maklers" beschwor der deutsche Kanzler einen gefährlichen Sturm für das von ihm gegründete

Reich herauf und mußte dann wieder die Erfahrung machen, daß sein Einfluß auf den Kaiser in einer politischen Angelegenheit ersten Ranges durch unverantwortliche militärische Einflüsse erfolgreich durchkreuzt ward. Manteuffel, auf dessen Rat Wilhelm I. nach Alexandrowo ging, 3. September 1879, ging vier Wochen später nach Straßburg. „Das Raubtier war in einem vergoldeten Käfig in Sicherheit gebracht; der Schaden, den es in den Reichslanden anrichtete, schien Bismarck immerhin erträglicher als eine unheilvolle Beeinflussung des Kaisers" (S. 56).

Was Bismarcks Charakter betrifft, so läßt der Verfasser Licht und Schatten gleichmäßig hervortreten. Als den besonderen Zug, an den seine geschichtliche Größe anknüpft, bezeichnet er das „gesunde Selbstgefühl des preußischen Landedelmanns" und als einzigartig die Vereinigung von Kühnheit und Verstand; in der dem Niederdeutschen eigenen Mischung von Schlauheit und Offenheit sieht er den Charakterzug, mit dessen Hilfe er gegen die Wünsche Wilhelms I. und Franz Josephs den Krieg von 1866 herbeiführte. Bismarcks Widerspruchsgeist, die verzehrende Glut seines Hasses und seine Neigung, die Verantwortung für Fehlschläge seiner Politik auf andere Schultern abzuwälzen, wird betont; in der Wirtschafts- und in der Kolonialpolitik setzte seine Tätigkeit weder rechtzeitig ein, noch war sie der Größe der Aufgabe gerecht; denn „er sah im wesentlichen nur Europa; Anschauung war das Element, in dem er lebte und webte" (S. 52).

Wiederholt nimmt der Verfasser auf Goethe Bezug und will dessen Äußerung: „Das Ausschließende geziemt sich für das Große und Vornehme" auf Bismarck angewendet sehen. Sachlich und sprachlich erregt es übrigens Bedenken, wenn er S. 95 den alten Goethe mit einem „schneeigen Gletscher im blauen Firmament" vergleicht im Gegensatz zum „tätigen Vulkan" Bismarck. War Goethe nicht als Vierundsiebzigjähriger in leidenschaftlicher Liebe zu Ulrike von Levetzow entbrannt? „Schneeig" sind Gletscher immer, aber niemals im Firmament. Auch an anderen Stellen der Schrift regen sich Bedenken (die Schwierigkeiten z. B., die sich Bismarcks schleswig-holsteinischer Politik entgegenstellten, werden unterschätzt). Doch sie können den günstigen Gesamteindruck nicht beeinträchtigen. Der Verfasser schließt mit den Worten: „Bismarcks Kraft ist mit ihm dahingegangen; sein Vorbild bleibt. In den Besten unseres Volkes wird seine Gesinnung fortleben." *Quod Deus bene vertat!*

Görlitz. E. Stutzer.

Gerber, L. Englische Geschichte (Sammlung Göschen 375). Leipzig 1908. G. J. Göschen. 162 S. 8°. geb. 0,80 M.

Eine englische Geschichte fehlte bisher in der „Kleinen historischen Bibliothek" der Sammlung Göschen. An dem Bedürfnis nach einer solchen nahm auch der Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten, in erster Linie der realen, teil. Sein geschichtliches Schulbuch reicht durchweg nicht aus, um den Stoff, den ihm seine englische Lektüre bietet, überall zu ergänzen, in Zusammenhang zu bringen, unter die richtigen Gesichtspunkte zu rücken. Hierzu, so sollte man meinen, wäre ein Band der ‚Sammlung Göschen' gerade das geeignete Buch; denn wenn man auf 150 Seiten kleinen Oktavs — die 12 Seiten ‚Zeittafeln', ‚Vorbemerkung', ‚Inhaltsver-

zeichnis' usw. rechne ich ab — die ganze englische Geschichte von den Römerzeiten bis auf die Gegenwart darstellen will, wie der Verfasser es getan hat, muß notgedrungen das Hauptziel das sein, die Entwicklungslinien, die diese Geschichte aufweist, klar und scharf herauszustreichen und, soweit sie zu verfolgen sind, von Anfang bis zu Ende durchzuziehen, wobei naturgemäß die bedeutungsvollen Strecken eine sorgfältigere Ausführung erfahren, die minder wichtigen Ereignisse, die die Entwicklung lediglich gehemmt oder wenigstens nicht erheblich beeinflußt haben, übergangen oder kurz skizziert werden müssen.

Über dieses Ziel ist sich der Verfasser entschieden nicht klar geworden. Oder wie wäre es sonst zu erklären, daß er trotz seines beschränkten Raumes z. B. für die Erzählung der Schlacht bei Hastings (S. 28—29) einen Platz von 1½ Seiten, für die letzten Versuche der Stuarts aber, auf den englischen Thron zu kommen (S. 126), sowie für die Schlacht bei Waterloo (137/138) fast je eine Seite übrig hat? Die Folge ist, daß anderes unverhältnismäßig stark zurücktreten muß, wie denn z. B. Wicliff mit noch nicht zwei Zeilen (S. 62 u. 63) abgetan wird. Was von der Darstellung im einzelnen gilt, gilt auch von der Gesamtbehandlung. Das englische Volk möchte sich noch heute als den Gebieter der Meere und den Herrn der Welt ansehn. Es ist es eine Zeit lang in der Tat gewesen. Seine Geschichte ist in ganz hervorragender Weise Weltgeschichte, Kolonialgeschichte, Geschichte des Welthandels. Das beginnt sie zu werden etwa seit 1485 bzw. 1558. Die Zeit bis dahin müßte also eine weit mehr summarische Behandlung erfahren. Und doch nimmt ihre Darstellung 66 Seiten, d. i. beinahe die Hälfte (genau $^{11}/_{23}$) des Ganzen ein. Keiner der Herrscher vor 1485 wird uns geschenkt; von jedem erfahren wir den Anteil, den er an der inneren und äußeren Entwicklung des Landes gehabt hat. Naturgemäß wird dadurch die Darstellung des wichtigeren Abschnitts der englischen Geschichte beengt und beeinträchtigt. Eine englische Geschichte ohne Würdigung von Adam Smith, um nur einen Beleg für meine Behauptung anzuführen, ist mir undenkbar. Und doch wird von Gerber dieses Mannes mit keinem Worte gedacht. Überhaupt ist der ganze Gegensatz zwischen dem merkantilistischen und liberalen Wirtschaftssystem, der doch zuerst in England in die Erscheinung trat, so wenig erfaßt, daß z. B. der Verlust der nordamerikanischen Kolonien auf den „Starrsinn" Georgs III. geschoben wird (S. 129). Dazu auch in dem zweiten Teile des Buches auch im einzelnen wieder zu große Gleichmäßigkeit in der Behandlungsweise, zu geringe Hervorhebung des wirklich Bedeutungsvollen, die Entwicklung Fördernden.

Dazu kommt für diesen Teil ein zweiter empfindlicher Mangel. Der Verfasser wird den großen Persönlichkeiten und ihrer Bedeutung für England nicht immer gerecht und legt an geschichtliche Ereignisse zuweilen allzusehr den Maßstab unserer heutigen Auffassung. Auch hierfür einige Belege. Gewiß ist in unserem Sinn der Erlaß der Test-Akte eine „unerhörte Gewissensvergewaltigung" der Katholiken (S. 111); der merkantilistische Staat dachte indessen anders darüber, wie das *‚cuius regio, eius religio'* von 1555, die Aufhebung des Edikts v. Nantes 1685, die Erlasse gegen die Salzburger 1732 zur Genüge beweisen. S. 86 ferner sagt der Verfasser zur Erklärung der gewaltsamen Religionsverfolgungen Marias der Katholischen: „Aber es war nicht die Zeit, geistige Bewegungen mit geistigen Waffen zu führen. Wie ihre Vorgänger und Nachfolger gewaltsam dem Protestantismus

Einführung und Verbreitung verschafften, so verschmähte auch sie dieses Mittel nicht, um ihrer religiösen Überzeugung zum Siege zu verhelfen." Gewiß richtig. Nur hätte er 20 Seiten weiter Cromwell in seinen irischen und schottischen Kriegen dieselben mildernden Umstände zubilligen sollen, anstatt sich hier (S. 105 u. 106) in der Schilderung seiner Grausamkeiten zu gefallen und so das Bild dieses einzigartigen Mannes zu trüben. Das geschieht auch durch andere gelegentliche Bemerkungen, die nicht am Platze sind, wenn es gilt, auf ein paar Seiten Kleinoktavs — nicht aber in einer Sonderdarstellung — dem Leser seinen Helden nahe zu bringen (vgl. S. 108, Abs. 3; S. 107, Abs. 2 am Schluß). Freilich wer zur Charakterisierung der Independenten keine anderen Worte hat als daß ihnen die Puritaner noch nicht rein genug waren (S. 103, Z. 8 v. u.), kann einen Cromwell nicht verstehen. Dasselbe gilt von Elisabeth. Weder tritt sie so sehr hinter ihren Minister Burleigh zurück, wie Gerber uns das glauben machen will, noch ist sie nur die „eitle, herrschsüchtige" Frau, die sich in ihrer schottischen Politik „im wesentlichen von persönlichen Motiven" leiten läßt; auch mit der Kennzeichnung des Zieles ihrer Politik als dahin gehend, „England zur Vormacht des Protestantismus zu machen" (S. 90), kann ich mich nicht einverstanden erklären. — Bei aller Anerkennung, die wir der Darstellung etwa bis 1485 zollen wollen, werden wir demnach mit Rücksicht auf den zweiten Teil doch die Gerbersche Englische Geschichte nicht als vollwertige Ergänzung der „Kleinen historischen Bibliothek" anerkennen können.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Philippson, Alfred, Das Mittelmeergebiet. Seine geographische und kulturelle Eigenart. Mit 9 Figuren im Text, 13 Ansichten und 10 Karten auf 15 Tafeln. Leipzig, 1. Auflage 1904. 2. Auflage 1907. B. G. Teubner. VI u. 266 (bzw. 261) S. geb. 7 M.

„Es dürfte kaum auf der Erde ein Ländergebiet von ähnlicher Größe geben, das sich an Vielseitigkeit der Bedeutung mit dem Mittelmeergebiet messen könnte. Es ist der so gut wie alleinige Schauplatz der Geschichte während mindestens zweier Jahrtausende, es ist der Herd eines so scharf ausgeprägten Abschnitts der Entwicklung der menschlichen Gesittung, daß man geradezu von einem mediterranen Kulturkreise spricht. Es gibt kaum eine Wissenschaft, deren Geschichte nicht in die Mittelmeerländer zurückführt, die in ihrer Eigenart und Entwicklung nicht durch die Eigenart dieses Länderindividuums beeinflußt worden ist." Diese Worte, mit denen Theobald Fischer einen Aufsatz über das Mittelmeergebiet (in der Internationalen Wochenschrift I, S. 209) einleitet, können gewissermaßen als Motto oder als Inhaltsangabe über das vorliegende Buch gesetzt werden, das Ferdinand von Richthofen gewidmet und auf den Arbeiten Theobald Fischers gegründet ist. Sind jene Worte richtig — und wer wollte es leugnen? —, dann muß jeder gebildete Mensch mit Spannung nach diesem Buche greifen, das ihm zwar „keine Vollständigkeit in Einzelheiten, auch nicht neue Forschungsergebnisse oder eine spezielle Länderkunde der Mittelmeerländer" verspricht, das es sich aber zur Aufgabe macht, „eine zusammenfassende Übersicht über die verschiedenen geographischen Erscheinungen zu geben, die im Mittelmeer auftreten, aufeinander einwirken und so dieses Gebiet

als einen einheitlichen, wohl individualisierten Erdraum kennzeichnen, der von Natur zum Schauplatz einer unvergleichlichen Kultur und Geschichte geeignet war". Der Verfasser hat seine Aufgabe glänzend gelöst und uns in diesem Buche eine ausgezeichnete Gabe geschenkt. Gerade an solch einer zusammenfassenden, nicht in Einzelheiten sich zerfasernden, sondern immer die großen Gesichtspunkte festhaltenden Darstellung hat es bis jetzt gefehlt. Hier aber wird der Leser von sicherer Hand durch die Ergebnisse der neuesten Forschungen hindurchgeleitet und gewinnt von ihnen aus immer neue Überblicke über die Bedeutung des Mittelmeergebietes, in seinem weitesten Umfange, der sich sogar bis Mesopotamien erstreckt.

Von der Weltlage, dem Bau und der Entstehungsgeschichte beginnend, führt uns der Verfasser nach der Betrachtung des Wassers, der Küsten und des Klimas zur Pflanzen- und Tierwelt und schließlich zu dem reizvollsten Abschluß, gewissermaßen der Krone des Ganzen: zum Menschen. Die Sprache ist ruhig und sachlich, so ganz frei von Phrase, aber nicht frei von Wärme, die an verschiedenen Stellen auch zu begeisterter Schilderung sich erhebt.

Der Verfasser hat sein Buch in erster Linie für gebildete Leser geschrieben, die sich sei es durch Studien, sei es durch Reisen für das Mittelmeergebiet interessieren; aber er hofft, daß auch die Geographen es verwenden können. Daß er sich nicht getäuscht hat, beweisen die zweite Auflage, die der ersten schnell gefolgt ist, und die glänzenden Anerkennungen, die seine Fachgenossen ihm haben zuteil werden lassen. Hier mögen nur noch die Altphilologen auf das Buch hingewiesen werden, das für sie eine Fundgrube von interessanten und klärenden Hinweisen enthält. Ganz besonders diejenigen, die sich mit Griechenland beschäftigen, kommen auf ihre Rechnung. Erkennt man doch gerade in den Abschnitten, die sich auf die griechische Welt beziehen, den gründlichen Kenner Griechenlands wieder, wie er aus seinem ausgezeichneten Buch über den Peloponnes (Berlin 1892) schon lange bekannt ist.

Die Abbildungen sind vortrefflich, klar und charakteristisch; die Karten geben eine gute Übersicht, nur möchte man vielleicht im Text häufiger einen Hinweis wünschen, welche von ihnen gerade gemeint ist. Ein ausführliches Register ist eine wertvolle Beigabe; Papier und Druck verdienen Lob. Die zweite Auflage ist im wesentlichen ein Abdruck der ersten, die Verbesserungen beziehen sich meistens auf die statistischen Zahlen, auf die Ergänzungen einiger Anmerkungen und die Beachtung von Neuerscheinungen. Sie alle bekunden die Sorgfalt des Verfassers, dem man noch besonderen Dank dafür wissen muß, daß er Mesopotamien auch in der neuen Auflage nicht fortgelassen hat, trotz des Widerspruches, den die Hereinziehung dieses Landes in die Darstellung des Mittelmeergebietes gefunden hat. Wir möchten auch diese Abschnitte nicht entbehren.

Groß-Lichterfelde. Julius Waßner.

Naumann, Fr., Sonnenfahrten. Berlin-Schöneberg 1909. Buchverlag der Hilfe. 182 S. kart. 3 M.

Ein schlimmer Feind alles Unterrichts ist die Langeweile; im Geographieunterricht aber der schlimmste. Hier tritt er besonders dann auf, wenn Anschaulichkeit

und Phantasie fehlen, die Leben in diesen Unterricht bringen müssen. Ich habe deshalb immer solche Bücher als Hilfe begrüßt, die mir die Kartenbilder und die Lehrbücher so erfrischten, daß das in ihnen schlummernde Leben zur Auferweckung kam. Das vorliegende Buch ist eine dieser erfrischenden Quellen. Schon der Name „Sonnenfahrten" lockt an. Der Name ist gewählt, weil die Reisen, die der Verfasser nach dunklen Wintertagen und dumpfer Winterarbeit unternahm, in sonnige Lande ging, durch die fruchtstrotzende Bretagne, das bunte Algerien, durch Tunis, in die Wüste, nach Venedig, Assisi und durch die ungarischen Waldgebirge. Nicht nur fremde Menschen und Landschaften hat der empfängliche Reisende gesehen; er hat ihren Zusammenhang lebhaft empfunden, hat fremde Kulturen, fremde Kunst, fremde politische und wirtschaftliche Verhältnisse mit klarem Blicke erkannt, so daß er auch im einzelnen wertvolle Beobachtungen anstellt, z. B. über die Kolonisationsfähigkeit der Franzosen in Algerien und Tunis und über französische Gotik in der Bretagne. Auch an interessanten Abstechern ins geschichtliche Gebiet, die Erläuterungen sogar zu unsern Schulklassikern (bei Constantine zu Sallusts Jugurthinischem Krieg) bringen. Kurz das Mannigfaltigste vereinigt sich in dem kleinen Bändchen in farbenreicher Darstellung und lebendiger und hübscher Sprache.

Berlin. A. Matthias.

Simon, Max, Über Mathematik. Erweiterung der Einleitung in die Didaktik. Gießen 1908. A. Töpelmann. 32 S. 8°. 0,80 M.

Der vorliegende Aufsatz des bekannten Straßburger Mathematikers Max Simon bildet das erste Heft des zweiten Bandes der von H. Cohen und P. Natorp herausgegebenen philosophischen Arbeiten. Das Thema: „Über Mathematik" ist so allgemeiner Natur, daß darüber jeder Mathematiker recht viel zu sagen hat; in erhöhtem Maße ist das bei einem so vielseitig tätigen Schriftsteller wie Simon der Fall.

Der Aufsatz beginnt mit der für alles weitere grundlegenden Frage, für die allerdings jeder bedeutende Mathematiker seine besondere Antwort hat, mit der Frage: „Was ist Mathematik?" Mit der Behandlung dieser Frage verknüpft der Verfasser eine Erörterung der wichtigsten Grundbegriffe der Mathematik. Die Entstehung und die Natur unserer Raum-, Zeit- und Zahlvorstellungen und Begriffe, der Begriff der Größe, der Begriff des Kontinuums, der Grenzbegriff, die Begriffe des Unendlichgroßen und des Unendlichkleinen, die Mengenlehre, die verschiedenen Arten der Zahl (Kardinalzahl, Ordnungszahl und Beziehungszahl), Wesen und Unterschied von Geometrie und Arithmetik, die verschiedenen Raumformen (die Bolyai-Lobatschefskische, die Riemannsche, die Klein-Cliffordsche) und noch viele andere Dinge werden an unserem Geiste vorbeigeführt, teils mehr, teils weniger eingehend besprochen oder auch nur kurz erwähnt.

Der Verfasser setzt sich bei der Erörterung der vielen wichtigen mit diesen Dingen verknüpften Probleme mit einer sehr großen Zahl von Mathematikern und Philosophen auseinander und kennzeichnet ihnen gegenüber in seiner bekannten scharf ausgeprägten Art die eigene Stellung.

Es ist bei der Vielgestaltigkeit des Inhalts der vorliegenden Schrift nicht wohl möglich, hier den Auseinandersetzungen des Verfassers Schritt für Schritt zu folgen.

Als Einzelheit sei erwähnt, daß Simon nachdrücklich der landläufigen Ansicht entgegentritt, nach der Plato als bedeutender Mathematiker anzusehen sei, der auch durch eigene Forschungen die Mathematik wesentlich gefördert habe, ferner daß Simon nicht minder nachdrücklich auf die Bedeutung von Leibniz für die Aufklärung des Raumproblems hinweist, darauf daß Leibniz in der Frage unserer Raumanschauung als ebenbürtiger Vorgänger Kants anzusehen sei, daß die Anschauungen von Leibniz denen von Kant schon außerordentlich nahe standen.

Wegen der vielseitigen Anregungen, die der Aufsatz von Simon bietet, kann seine Lektüre jedem, der für mathematisch-philosophische Fragen Interesse besitzt, empfohlen werden, wenn auch mancher paradoxe Ausspruch des Verfassers — er sagt z. B., „die Differentialrechnung sei nie und nimmer erfunden" — wohl kaum auf volle Zustimmung rechnen darf. Wünschenswert bleibt, daß der Leser mit den von Simon besprochenen Forschungen sich auch selbst bekannt macht, um in den behandelten Fragen ein unabhängiges Urteil zu gewinnen.

Posen. H. Thieme.

Jahrbuch der Naturwissenschaften 1907—1908. Dreiundzwanzigster Jahrgang. Herausgegeben von Dr. Max Wildermann. Mit 29 Abbildungen. Freiburg 1908. Herdersche Verlagshandlung. XII u. 510 S. Lex. 8°. geb. 7,50 M.

Das Wildermannsche Jahrbuch erscheint von dem vorliegenden Jahrgange ab in etwas veränderter Gestalt und in größerem Drucke. Seinen Zweck, die gebildeten Laien mit den Errungenschaften der gesamten Naturwissenschaften, einschließlich der Forst- und Landwirtschaft, der Länder- und Völkerkunde, der Gesundheitspflege und Heilkunde fortlaufend bekannt zu machen, erfüllt es mit bestem Erfolge. Für Lehrerbibliotheken hat es an Brauchbarkeit gewonnen, da mit ihm, wie der Verlag ankündigt, ein Jahrbuch der Zeit- und Kulturgeschichte nunmehr verbunden worden ist. Für Fachlehrer reicht der Inhalt nicht aus. Zu wünschen bliebe außer einer genaueren Angabe der Berichtsperiode eine übersichtlichere Darstellung des chemischen Teiles unter Einschränkung der dem Laien ganz unverständlichen kurzen Notizen. Auch könnte hier und da (cf. Zoologie) mehr auf die Originalarbeiten zurückgegangen werden. Referate über Referate entbehren im allgemeinen der wünschenswerten Zuverlässigkeit.

Münster. J. Norrenberg.

Kaßner, Carl, Das Wetter und seine Bedeutung für das praktische Leben. Leipzig 1908. Quelle und Meyer. 148 S. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Das vorliegende Büchlein bietet in 3 Abschnitten das Wichtigste über die Grundlagen der Wettervorhersage. Der erste Teil ist insofern der interessanteste, weil er in 45 Seiten eine Geschichte der Wettervorhersage gibt. Wenn diese auch nur kurz gefaßt ist, so enthält sie doch das Wichtigste und zum Verständnis der Entwicklung der meteorologischen Wissenschaft Notwendige in übersichtlicher und ansprechender Form. Eine solche Darstellung vermißten wir bis jetzt in den meisten Lehrbüchern der Meteorologie.

Ebenso bietet auch der dritte Teil viel Neues. Von der Bedeutung des Wetters

für das praktische Leben ist ja jedermann überzeugt; wie stark aber das gesamte menschliche Leben beeinflußt wird, davon kann. man sich erst eine richtige Vorstellung machen, wenn man die Kapitel über die „Bedeutung des Wetters für Land- und Forstwirtschaft, für Verkehr und Handel, für die Industrie" gelesen hat.

Die meteorologischen Grundlagen für die Wettervorhersage bilden den Hauptteil des Buches (Seite 46—113). Er enthält natürlich mehr als der Titel des Abschnittes verspricht, nämlich auch die Grundlagen für die Erkenntnis des Wetters und seiner Entstehung. Besonders gut haben mir die Schilderungen des Wetters in den Tief- und Hochdruckgebieten gefallen. Sie sind vom Laien — für den das Buch doch wohl in erster Linie bestimmt ist — leicht zu verstehen und zu behalten. Nur hätte die Bedeutung der Randgebilde wegen ihrer Häufigkeit und ihres zumeist schädlichen Einflusses mehr hervorgehoben werden können. Dagegen hätte die neuere Theorie der Entstehung der Hoch- und Tiefdruckgebiete (S. 77) wegbleiben können, da sie in der äußerst knappen Form nur schwer verständlich ist.

Von Wetterkarten ist nur eine (vom 21. März 1907) gegeben. Wünschenswert wäre die Beigabe einer Wetterkarte eines typischen Minimums gewesen. Gerade eine solche ist in bezug auf Wind-, Temperatur- und Niederschlagsverhältnisse am lehrreichsten und anregendsten.

In dem Kapitel über Wetterprognosen ist besonders erfreulich, daß nur das tatsächlich Richtige betont, dem Aberglauben und den weitverbreiteten Irrtümern aber kräftigst entgegengetreten wird (Tiere, Pflanzen, Instrumente als Wetterverkündiger).

Von Versehen und Druckfehlern hat sich das — auch in bezug auf Druck und äußere Ausstattung gefällige — Büchlein ziemlich frei gehalten. In der Figur S. 76 „Querschnitt" verwirren die obenangebrachten Bezeichnungen „Hoch" und „Tief". S. 77 steht Erstehung statt Entstehung, S. 138 Landstrecken für Landstraßen, S. 110: „Maximum der Temperatur in den Minimaljahren (der Sonnenflecken), während die Minimaljahre kühl sind." S. 88 und 98 finden sich Zeilenverwerfungen.

Doch das sind Kleinigkeiten, die bei einer Neuauflage leicht zu beseitigen sind. Was der Herr Verfasser gebracht hat, bietet ein übersichtliches und ziemlich erschöpfendes Bild von dem gesamten Wissen in der Meteorologie, und es kann eine gute Grundlage für weitere Forschungen abgeben. Auch im Hinblick auf die vielen Anregungen, welche zu einer selbständigen Beobachtertätigkeit auffordern, kann das Büchlein nur auf das wärmste empfohlen werden.

Eisleben. A. Otto.

Scheel, Willy, Das Lichtbild und seine Verwendung im Rahmen des regelmäßigen Schulunterrichts. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. VI u. 52 S. 8°. 1 M.

In den letzten Jahren mehrt sich die Literatur über die Verwendung des Projektionsapparates in der Schule. Das ist ein erfreuliches Zeichen, welches darauf hindeutet, daß in Zukunft nicht nur der naturwissenschaftliche, sondern auch der gesamte übrige Unterricht anschaulich gestaltet werden wird. Ohne Anschauungsmaterial muß z. B. die Behandlung von Lessings Laokoon in der Prima recht langweilig und wenig nutzbringend sein. Welche Fülle von Anregung erhalten aber die Schüler, wenn das fragliche Thema in der Weise behandelt wird, wie der

Verfasser im 12. Kapitel angibt, wenn nicht nur die Laokoongruppe selbst im Bilde gezeigt, sondern auch mit anderen Bildwerken verglichen wird. Ohne Lichtbilder ist dies in den meisten Fällen so gut wie unmöglich.

Trotz des geringen Umfanges bietet das Büchlein einen außerordentlich reichen Inhalt, der um so wertvoller erscheint, da er ganz aus der Erfahrung geschöpft ist; es ist mit Liebe und Begeisterung von einem Philologen geschrieben, der schon längere Zeit Lichtbilder in seinem Unterricht verwendet und sich von einem erfahrenen und tüchtigen Physiker (Dr. M. Köppen) beraten ließ. Die auf die Naturwissenschaften, den Lichtbilderapparat selbst und seine Bedienung während des Unterrichts bezüglichen Kapitel sind von letzterem geschrieben. So ist ein ausgezeichnetes Werk entstanden, dem die weiteste Verbreitung zu wünschen ist. Als unerläßliche Bedingung für eine gedeihliche Benutzung des Lichtbildapparates bezeichnet der Verfasser freilich das Vorhandensein eines besonderen Lichtbildzimmers. Ich möchte ihm hierin nicht bloß beistimmen, sondern für größere Anstalten sogar deren zwei verlangen, eins für den naturkundlichen, das andere für den erdkundlichen Unterricht, weil in diesen beiden Fächern die Lichtbilder fortwährend und in mannigfaltigster Weise gebraucht werden sollten. In den übrigen Fächern werden sie nur gelegentlich gezeigt, und das kann geschehen, wenn eins der genannten Zimmer frei ist.

Berlin. H. Bohn.

Kuhlmann, F., Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. VII. Heft. Das lebende Tier. Verlag von A. Müller-Fröbelhaus. Dresden und Wien. 40 S. 2 M.

Den Nachweis, daß und wie es möglich sei, im Schulunterrichte nach dem lebenden Tier zu zeichnen, versucht F. Kuhlmann in dem siebenten Heft seiner sog. „Bausteine" zu erbringen, und im allgemeinen wird man seinen Ausführungen willig folgen können. Daß die seither meist im Schulzeichnen gebrauchten ausgestopften Tiere fast immer doch nur ganz minderwertige Surrogate sind, daß die besten außerdem sich im Gebrauch bald abnützen und gräßliche Zerrbilder werden, hat wohl jeder Zeichenlehrer selbst empfunden.

Kuhlmann führt in überzeugender Weise aus, daß es nicht zu schwierig ist, nach einer ganzen Anzahl lebender Tiere zu zeichnen. Besonders sind Skizzierübungen stets sachgemäßer nach lebenden und veränderlichen Objekten vorzunehmen, als nach den gleichmäßig stillhaltenden, weil das bewegliche Objekt zu viel intensiverer Beobachtung des Wesentlichen zwingt und die Auffassungsfähigkeit in ungleich höherem Grade schärft, als das tote. Auch wäre zu betonen, daß kein Künstler nach dem ausgestopften Tier Tierstudien machen würde, wie dies auch die großen Tierdarsteller, die Japaner, niemals tun.

Daß indessen dieser siebente „Baustein" ein neues Eindringen in ein bis dahin unbekanntes Gebiet darstellt, ist ein Irrtum Kuhlmanns. Das lebende Tier war und ist in englischen und amerikanischen Schulen schon längst ein Zeichenobjekt. Auch lassen eine ganze Reihe seiner preußischen Kollegen, zum Teil ganz unabhängig von Kuhlmann, lange schon nach lebenden Tieren im Schulunterricht zeichnen.

Zuletzt steht die Forderung, nach lebenden Tieren zu zeichnen, in keiner Weise im Widerspruch mit den amtlichen preußischen Lehrplänen, die stets das Zeichnen nach den wirklichen Dingen, nicht nach Nachbildungen, gefordert haben, bei ihrer knappen Fassung die zu zeichnenden Dinge aber nicht einzeln aufzählen konnten.

Wannsee. Philipp Franck.

Jessen und Stehle, Kleine Zahnkunde für Schule und Haus. Zugleich eine Handreichung zu der Schulwandtafel Gesunde und kranke Zähne. Straßburg i. E. Ludolf Beust. VI u. 64 S. 8°. 1,40 M.

Es haben 65 deutsche Städte Schulzahnkliniken eingerichtet, in denen jedes Kind in jedem Semester untersucht und behandelt wird, da festgestellt ist, daß 96 % aller Kinder kranke Zähne haben, daß diese das Kind allgemein kränklich machen und daß mit kranken Zähnen meistens schlechte Zensuren verbunden sind. Schlechte Zähne tragen oft Schuld an Schwindsucht, Bleichsucht, Hals- und Darmkrankheiten. Gewarnt wird vor dem Zuckerbäcker. Hartes Schwarzbrot als Nahrung ist die beste Zahnbürste.

Das elementar geschriebene Büchlein bespricht die Krankheiten der Zähne und ihre Folgen, ihre Verhütung und Behandlung gut und gründlich. Bei genauer Befolgung wird es in Schule und Haus vortrefflich wirken.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

Berichtigung zu den Programmabhandlungen 1907.

Im laufenden Jahrgang S. 190 ist ein Irrtum untergelaufen. Die Abhandlung im Jahresbericht der Oberrealschule zu Weißenfels über Steinkreuze in der Saalegegend ist nicht von Direktor Dr. Löwisch, sondern von Dr. Richard Neumann.

I. Abhandlungen.

Die höheren Schulen und die öffentliche Meinung.*)

„Niemand setzt die Feder gerne für sich selbst an, sogar in gerechter Abwehr", sagt Jakob Grimm einmal, und alle vornehm denkenden Menschen stimmen gewiß in dieser Meinung mit ihm überein. Aber wenn man auch nicht gerne in eigener Sache zur Abwehr greift, so können einen doch die Verhältnisse dazu zwingen. In solcher Notlage befinden sich in unsern Tagen die Lehrer der höheren Schulen. Die öffentliche Meinung hat sich in Deutschland zu einer Abneigung, ja sogar vielfach zu einem Haß gegen das höhere Schulwesen verirrt, der unsre ohnehin so schwierige Lehr- und Erziehungsarbeit ganz vergeblich zu machen droht. Wer heutzutage, sei es in der Presse, sei es vom Rednerpult herab, gegen diese Schulen eifert, der ist des Beifalls der Masse gewiß. Mögen auch seine Anklagen noch so übertrieben und haltlos sein, man nimmt sie ungeprüft für wahr an, man jubelt ihnen zu, man betet sie nach. Ein Wilhelm Ostwald konnte vor einer Versammlung von über 2000 Zuhörern die leidenschaftlichsten Vorwürfe wider das vermeintliche „Schulelend" erheben und Vorschläge zu einer Verbesserung machen, die sich weder durch Neuheit noch durch Bestimmtheit auszeichnen. Aber die Zuhörer befanden sich offenbar in einem wahren Rausch des Hasses gegen alles, was Schule heißt; denn sie gaben dem Vortragenden so warm, ja zuweilen stürmisch ihre Zustimmung zu erkennen, daß er sich zu einem vieltausendfältigen Abdruck seines Notrufes ermutigt sah. Und wie sinnberaubend haben erst die beiden Charlottenburger Selbstmorde gewirkt! Die amtliche Untersuchung hat keine Beziehungen zwischen den Schulverhältnissen und der unseligen Tat der beiden Schüler entdecken können; die städtischen Körperschaften in Charlottenburg haben sich durch den gleichlautenden Bericht des Direktors Hubatsch für überzeugt erklärt, und niemand hat nach seinen Darlegungen noch ein Wort der Kritik gewagt. Aber die öffentliche Meinung, soweit sie durch einen großen Teil der Presse vertreten

*) Ich gebe dem Verfasser des Buches „Der Weg zum Herzen des Schülers" (Beck, München) gern das Wort zu ernster Mahnung, da Weimer nicht der erste beste ist, der sich berufen fühlt zu eindringlichem Rat, sondern ein Mann, der seine Berechtigung durch jenes Buch vollauf erwiesen hat zu einer Anregung, die so oder so gute Früchte tragen mag. Mtth.

wird, hat sich bei diesem Ergebnis nicht beruhigt. In die Privatwohnungen sind die Reporter eingedrungen, haben die Angehörigen der beiden Opfer, die Klassengenossen und deren Eltern ausgefragt und ausgehorcht, und als wenn sie aller Logik bar wären, die seltsamsten „möglichen" Gründe zur Erklärung der Selbstmorde herausgefunden. Angeblich zu schwere und unvorbereitete Aufsätze, eine vor einem Vierteljahr — beinahe — verabreichte Ohrfeige, die vorgebliche Bequemlichkeit eines einzelnen Lehrers wurden als solche bezeichnet. Ein innerer Zusammenhang zwischen diesen an den Haaren herbeigezogenen Mängeln und der Verzweiflungstat der jungen Leute muß für den ruhig Überlegenden als ausgeschlossen gelten; aber es „rast der See und will sein Opfer haben".

In Nürnberg wirft sich gar ein zur Entlassungsrede aufgeforderter Abiturient zum Richter seiner Lehrer auf. Nachdem er das Reifezeugnis glücklich in der Tasche hat, macht er ihnen im Angesicht der ganzen Schule den Vorwurf einer unzeitgemäßen, allzu beengenden und nivellierenden Erziehung. Ein nicht minder betrübendes Vorspiel dazu haben wir im vorausgehenden Jahre in Wiesbaden erlebt. Da benutzte ein eben entlassener Abiturient die Abschiedskneipe, um den als Gästen anwesenden Lehrern samt dem Direktor in der Begrüßungsrede einige gutgemeinte Stiche zu versetzen. Wenn auch seine Kameraden sofort gegen ihn Stellung nahmen und der Missetäter sich später zu einer Bitte um Entschuldigung dem Direktor gegenüber veranlaßt sah: der Stachel, den man uns ins Fleisch gedrückt, er hat verwundet, und es bleibt für immer die Narbe der peinlichen Erinnerung. Nun haben wohl von jeher gar viele Abiturienten mit ihren vermeintlichen Peinigern in geheimem Widerstreit gestanden; aber dieser Gegensatz wurde doch meist als ein persönlicher, auf bestimmte Individuen beschränkter empfunden. Den Mut zur offenen Kritik am ganzen Stande und seinen Leistungen hat den jungen Leuten erst die Gewißheit gegeben, daß die Teilnahme der Erwachsenen und ganz besonders die Tagespresse hinter ihnen steht; nicht die beste, dürfen wir hinzusetzen, doch die meistgelesene Presse. Wenn aber erst einmal die Mehrzahl der Schüler von dieser Gewißheit durchdrungen ist, wenn sie in unsrer Lehr- und Erziehertätigkeit nur eine öffentlich verurteilte, zwecklose Tortur erblickt, dann dürfen wir unsre Schularbeit nicht mehr mit ernsten Augen ansehen, dann kann man auch uns mit spöttischem Lächeln zurufen: Gute Nacht Basedow!

Woher nun diese kritische, ablehnende, ja häufig gehässige Stimmung gegen unsre höheren Schulen und ihre Lehrer? Eine erschöpfende Antwort darauf läßt sich im Rahmen eines kurzen Aufsatzes nicht geben. Aber wir wollen wenigstens versuchen, die Hauptwurzeln dieser betrübenden Erscheinung im folgenden bloßzulegen. Die ganze Entwicklung des höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert hat gewiß ein gut Teil dazu beigetragen und vor allem der Riesenkampf gegen das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums. Dieser Kampf wurde und konnte nicht in Fachkreisen allein ausgefochten werden. Wollten die Vertreter der minderberechtigten Schulgattungen siegen, so mußten sie eine möglichst große Anhängerschar zu gewinnen suchen. So trug man die Agitation über den Kreis der Fachgenossen hinaus, machte durch Versammlungen, durch Bearbeitung interessierter Berufsvereine, durch Massenpetitionen und vor allem durch die Benutzung der Tagespresse die öffentliche Meinung gegen das Gymnasium mobil. Auf diese

Weise wurden die mehr oder minder berechtigten Vorwürfe der Weltfremdheit und Rückständigkeit der Gymnasialbildung, der Vernachlässigung der Realien, der Muttersprache, der modernen Fremdsprachen, der vaterländischen Geschichte usw. zum Gemeingut der Masse gemacht. Die Anhänger der humanistischen Bildung blieben die Antwort nicht schuldig. Sie lehnten von vornherein das Verlangen nach Gleichberechtigung der höheren Schulen mit der Behauptung der Minderwertigkeit der Realschulbildung ab und ließen es auch im Verlaufe des weiteren Streites an derben Gegenhieben nicht fehlen. Natürlich appellierten auch sie durch Presse und Versammlungen an die öffentliche Meinung, um sich möglichst weithin Gehör zu verschaffen. Der ganze Kampf hat gewiß sein gutes gehabt, und wenn es auch nur das eine wäre, daß das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums erfolgreich durchbrochen wurde. Jedenfalls haben sich die Gemüter seit dem Erlaß vom 26. November 1900 erheblich besänftigt. Man will sich nun die gegenseitige Anerkennung nicht mehr versagen; man gibt auf beiden Seiten zu, daß auch die von den Gegnern gepriesene Bildungsart ihre Zwecke erfüllt. Wenn das aber heutzutage die ehrliche Meinung der Mehrzahl unsrer Kollegen ist, dann muß man auch eingestehen, daß — gewiß nicht alle — aber doch viele der früheren Angriffe übertrieben waren, daß man sich im Eifer des Gefechts zu Behauptungen hat hinreißen lassen, die man jetzt bei nüchterner Betrachtung nicht mehr aufrecht erhalten kann. Es schadet unsrer Ehre gewiß nichts, wenn wir Übereilungen und Übertreibungen von ehedem heute zurücknehmen. Aber einen Fehler können wir so leicht nicht wieder gut machen: was wir jahrzehntelang dem Publikum als tilgungswürdige Schäden vorgepredigt haben, das können wir ihm nicht kurzer Hand wieder aus dem Gedächtnis reißen. Es wird die einzelnen Vorwürfe vielleicht vergessen, aber die Gesamtüberzeugung von der Rückständigkeit unserer höheren Schulen überhaupt, die bleibt haften.

Sie bleibt haften, weil neben und nach jenem Streite um die Berechtigungen auch noch eine ganze Reihe von weiteren Kämpfen um Lehrstoff und Lehrart geführt worden sind und heute noch geführt werden. Ich erinnere nur an das gewaltige Ringen um die Methode des neusprachlichen Unterrichts, das über 1000 größere und kleinere Schriften und Gegenschriften gezeitigt hat; ich erinnere an die lauten Klagen über die Vernachlässigung unsrer Muttersprache, die Verwerfung des Sprachunterrichts überhaupt als eines unfruchtbaren Verbalismus; ich erinnere an die Reformvorschläge auf dem Gebiete der religiösen Unterweisung, des naturwissenschaftlichen, des Turn-, Gesang und Zeichenunterrichts. Kurz, es ist fast kein Zweiglein und kein Blättlein am Baum des höheren Unterrichtswesens, an dem man nicht zu schütteln und zu rütteln wagte.

Daß man nun Besseres glaubt an die Stelle des Alten setzen zu können und vielfach auch gesetzt hat, das ist ja gewiß ein Gewinn. Die Stürme und Angriffe zeugen von Interesse für die Sache der Jugenderziehung, sie zeugen von freudigem Leben und Streben. Bedenklich ist nur die Art des Kampfes. Man wandte und wendet sich heute noch in allen diesen Streitigkeiten nicht nur an die Fachkreise, sondern sucht die Öffentlichkeit für seine Sache zu gewinnen, ruft die Theologen, die Ärzte, die Künstler, die Väter und Mütter auf den Plan und überschwemmt die Tagesblätter mit Artikeln und Artikelchen. Und jeder, der etwas Neues zu

bringen glaubt, der leitet seine Vorschläge mit dem alten Liede von der Rückständigkeit unsrer höheren Schulen ein.

Nun leben wir aber in einer sehr kritikfreudigen Zeit, einer Zeit, die in nervöser Unruhe an allem nörgelt und wühlt, die überall Unzulängliches sucht und findet. Gerade die führenden Stände haben unter diesem Übermaß der Kritik zu leiden. Die Geistlichen, die Ärzte, die Richter, die Verwaltungsbeamten, die Offiziere können ebensowohl ein Lied davon singen wie wir. Ist doch neuerdings der deutsche Richterverein mit in erster Linie gegründet worden, um seine Glieder und deren Arbeit gegen ungerechtfertigte Angriffe von seiten des Publikums erfolgreicher verteidigen zu können. Und haben die literarischen Erzeugnisse eines Beyerlein, Bilse, Freiherrn von Schlicht u. a. um ihrer künstlerischen Qualitäten willen einen so großen Leserkreis gefunden oder nicht vielmehr wegen ihrer kritischen Stellungnahme gegen das deutsche Heer und sein Offizierkorps? Ich dächte, das Schicksal gerade des Bilseschen Machwerkes dürfte uns über diese Frage nicht in Zweifel lassen. In einer solchen Zeit müssen natürlich auch die radikalen Gegner unsrer höheren Schulen, ein Ludwig Gurlitt, Arthur Bonus und Wilhelm Ostwald, leichtes Spiel haben. Sie sind des Beifalls der Masse sicher, wenn sie die Phrase von der Rückständigkeit, ja Jämmerlichkeit unsrer Schulen zum Dogma erheben.

Aber mit der Verwerfung unsrer Leistungen allein ist es nicht getan. Jeder Laie weiß, daß die höheren Schulen als Bildungsstätten für die leitenden Kreise des Volkes eine sehr wichtige Aufgabe zu erfüllen haben. Sind sie dieser Aufgabe nicht gewachsen, so wird man nicht nur mit Geringschätzung auf sie blicken, sondern mit Unwillen; man wird eine feindliche Stellung zu ihnen einnehmen. Daß diese sich vielfach zum Hasse steigert, das hat wieder seine besondern Gründe. Um nur einen zu nennen: unsre Gymnasial- und Realanstalten haben wertvolle Berechtigungen zu verleihen. Die wichtigste Absicht der Berechtigungen ist aber die, daß nur die Leistungsfähigen zu den Staatsämtern gelangen. Je höher daher das Amt, um so schwieriger die geforderte Leistung. Der reinen Verwirklichung dieser Absicht steht nun ein bis jetzt unausrottbares Vorurteil des Publikums entgegen. Nur wer den „Schein" hat, gilt in unserm Vaterlande für gebildet, und wer sich gar bis zur Universität hinaufgearbeitet hat, der erfreut sich ganz besonderen Ansehens. Und so zwingt der Ehrgeiz des Vaters auch den unbegabten Sohn zu einer Schullaufbahn, der er nicht gewachsen ist. Durch muß er, er entehrt ja sonst die Familie! Wie viel Tausende und Abertausende von Jünglingen sind schon diesem wahnsinnigen Streben geopfert worden, den Lehrern, den Eltern und sich selbst zur Qual! Man hat natürlich meistens nicht den Mut, sich das eigene Unrecht einzugestehen, sondern man eifert und geifert gegen die Schule mit ihrem weltfremden, zwecklosen Lernballast, man schilt auf die Lehrer — denn man trennt ja nicht die Person von der Sache — mit ihren maßlosen Forderungen, ihrem quälenden Drill und ihrer herzlosen Strenge. Hier hat der Haß gegen die Schule und ihre Lehrer zuerst Wurzel geschlagen, aus diesem Boden schöpft er noch heute die reichlichste Nahrung.

Wir wollen uns nun einmal fragen, was wir bis jetzt gegen diese Entwicklung der öffentlichen Meinung getan haben. Offenbar nicht viel, wenigstens nicht viel

Wirksames, sonst müßten wir den Verlauf der Dinge doch in etwas zu unseren Gunsten haben lenken können. Es ist wahr, Kämpfer wie der unersetzliche Friedrich Paulsen, Wilhelm Münch, und Männer in einflußreicher Stellung, wie der verantwortliche Herausgeber dieser Monatschrift, haben allezeit mutig auf der Wehr gestanden, manchen Schlag pariert und treffende Gegenhiebe ausgeteilt. Wenn Not an den Mann ging, sind sie auch von andern unterstützt worden. Aber für die Dauer und gegen die große Schar der Feinde ist das Häuflein unentwegter Streiter doch zu klein. Hätten wir wirklich keinen größeren Heerbann von Mitkämpfern aufzutreiben? Ich glaube doch. Die Geister müssen nur zu diesem Kampfe aufgerufen werden. Wir haben uns bisher leider zu viel um andre Dinge gekümmert. Wirtschaftliche Not hat uns bedrückt und uns zu einem dringenderen Kampfe auf den Plan gerufen. Die Sorge um auskömmliches Gehalt, um Klärung und Besserung der Pensionsverhältnisse und vor allem das Ringen um die längst versprochene und doch jahrzehntelang vorenthaltene Gleichstellung mit den Richtern: das alles hat viele Jahre hindurch unser ganzes Interesse und unsre Kraft in Anspruch genommen. Gott sei Dank, sind wir in diesem Ringen siegreich gewesen und können uns nun dem wichtigeren Kampfe zuwenden um die Anerkennung unsrer Lebensarbeit.

Wie aber sollen wir diesen Kampf führen? Die Anweisungen, die ich als Antwort auf diese Frage im folgenden zu geben habe, finden als unmaßgebliche Vorschläge vielleicht einige Beachtung. Vielleicht aber auch regen sie andre zum Suchen nach einer erfolgreicheren Taktik an. Betont habe ich schon die Notwendigkeit einer größeren Mitarbeiterschar. Unsre wackeren Vorkämpfer haben bisher nur wenige Blätter und Zeitschriften von vornehmer Haltung zu Verbreiterinnen ihrer Gedanken machen können. Eine größere Zahl von Mitstreitern könnte durch Heranziehung von andren Zeitungen schon rein räumlich unsrer Verteidigung einen größeren Wirkungsbereich verschaffen. Sollten sich wirklich zu wenige freiwillige Helfer auf diesem Gebiete finden — was ich aber nicht glauben mag — so müßte die gesamte deutsche Oberlehrerschaft sich über die Schaffung eines Presseausschusses einig werden, der wenigstens im Falle ungerechtfertigter Anschuldigungen gegen die höheren Schulen und ihre Leser sofort für wirksame Abwehr sorgte. Die Gründung eines solchen Ausschusses würde dem deutschen Oberlehrertag zufallen.*)

Übrigens ist die Presse wohl heutzutage das wichtigste, nicht aber das einzige Organ zur Ideenverbreitung. Vorträge in Vereinen oder *ad hoc* berufenen Versammlungen haben sich ebenfalls von jeher als wirksame Mittel zu diesem Zwecke erwiesen. Freilich müßte — nach meinen Erfahrungen zu urteilen — alsdann in manchen Fachvereinen eine gründliche Mauserung eintreten. Ich denke dabei

*) Soeben erfahre ich, daß man in Volksschullehrerkreisen denselben Gedanken zu verwirklichen sucht. Im „Tag" wird am 2. Oktober berichtet, daß der deutsche Lehrerverein eine aus Fachmännern bestehende pädagogische Zentralstelle schaffen will, die unter anderem durch geeignete Aufsätze in der Presse „der heute leider üblichen Art, an der Schule Kritik zu üben", entgegenarbeiten soll. Besonders die kleinere Presse hält man für pädagogisch schlecht unterrichtet und durch Parteistandpunkte verwirrt. Auf sie soll sich die Aufklärungsarbeit vor allem erstrecken.

hauptsächlich an die Lokalvereine akademisch gebildeter Lehrer. Hier haben in den letzten Jahren die wirtschaftlichen und Standesfragen fast alles Interesse absorbiert. Was daneben an geistiger Nahrung geboten wurde, das erstreckte sich meist auf Vorträge, die den wissenschaftlichen Sonderinteressen einzelner Mitglieder ihren Ursprung verdankten. Fragen rein pädagogischer und besonders erziehlicher Natur wurden nur selten angeschnitten. Daß das leicht anders werden kann und unter dem Druck der Verhältnisse auch anders werden wird, davon dürfen wir wohl überzeugt sein. Von großer Bedeutung und segensreicher Wirkung können auch die Elternabende sein, wenn sie unter geschickter, zielbewußter Leitung stehen. Und wenn neuerdings in Berlin die Lehrer sich mit den älteren Schülern gelegentlich zu einem gemütlichen Unterhaltungsabend vereinigen, so wird auch das die Geister eher zusammenführen als trennen. Aber auch vor der Einladung des Publikums zu größeren Versammlungen, in denen Erziehungsfragen besprochen werden, dürfen wir nicht zurückschrecken. Wenn ein Ludwig Gurlitt die deutschen Städte bereist, um die öffentliche Meinung gegen die Schule mobil zu machen, dann dürfen wir es an einer ähnlichen Gegenagitation nicht fehlen lassen.

Überhaupt, warum wartet man immer ab, bis man angegriffen wird? Die Lage ist viel zu ernst, als daß man sich auf die bloße Verteidigung beschränken dürfte. Wir sollten auch aus der Geschichte wissen, daß der Angreifende dem Abwehrenden gegenüber meist im Vorteil ist. Der Hieb gilt noch immer mit Recht als die beste Deckung. Also kehren wir einmal den Spieß um und greifen selber an! Der Vorschlag klingt manchem vielleicht frivol. Man soll keinen Streit vom Zaune brechen, wenn die Not nicht dazu zwingt. Die Not! Das ist es eben; die ist vorhanden, und sie wird von Tag zu Tag größer. Selbst ein so erfolgreicher Kämpe wie Friedrich Paulsen sah nur mit größter Besorgnis auf die Zukunft unsers höheren Schulwesens. Ich besitze ein Zeugnis von seiner eignen Hand, in dem er sich verzweifelt über die heutige „verworrene Zeit“ äußert.

Aber wen sollen wir denn angreifen? wird man weiter fragen. Nun die, die ihrer erziehlichen Aufgabe sich heute am wenigsten bewußt sind, das Haus, die Gesellschaft. Wir würden gewiß ein Unrecht begehen, wollten wir sie nur anklagen, um eigne Schuld von uns abzuwälzen. Das sei ferne von uns! Aber Haus und Umwelt sind so wichtige Erziehungsfaktoren, daß wir ohne ihre Mitarbeit nichts Ersprießliches leisten können. Wo sie versagen, da muß auch die Erziehungsarbeit der Schule versagen. Leider entbehren wir ihrer Unterstützung nur allzu sehr; häufig sogar arbeiten sie mit Bewußtsein heimlich und offen unsern Absichten entgegen. Die Mängel der Hauserziehung drängen sich uns allen ja tagtäglich mit erschreckender Deutlichkeit auf. Es ist daher nicht nötig, an dieser Stelle sie einzeln aufzuzählen. Und wer mit offenen Augen durch die Straßen unsrer Städte geht, die Auslagen der Buchhändler und Ansichtskartenverkäufer durchmustert, einen Blick in die Kinematographen und Biophontheater mit ihren verlockenden Reklamebildern wirft, wer die Kirchweihen, Jahrmärkte und andre Volksfeste mit ihren „zeitgemäßen“ Darbietungen beobachtet (vom gesellschaftlichen Nachtleben in den Großstädten ganz zu schweigen), wer sich am Montag Morgen die schlaftrunkenen Gesichter seiner Zöglinge ansieht und die Knaben

nach ihrem Tun und Treiben am Vorabend fragt: dem tut sich eine schier unerschöpfliche Fundgrube von Zeit- und Gesellschaftssünden auf, unter denen die Jugend zu leiden hat. Gegen sie müssen wir ankämpfen in Wort und Schrift, in der Öffentlichkeit und in Privatkreisen, den Schülern wie den Eltern gegenüber. Zu solchem Kampfe kann jeder sein Teil beitragen. Nur sei das eine nicht vergessen: man warte nicht, wie es bisher meist geschah, erst ab, bis die andern uns anklagen, sonst macht der Gegenangriff leicht den Eindruck der Ausflucht und verliert dadurch seine Wirkung. Freilich zu gehässigen oder gar persönlichen Angriffen darf dieser Kampf in keinem Falle führen; sonst bringt man sich von vornherein um die beabsichtigte Wirkung. Aber wir haben zwei mächtige Waffen in diesem Kampfe: Tatsachen und Belehrung. Mit ihrer Hilfe können wir Haus und Gesellschaft auf die eigenen Fehler und die eigenen Pflichten aufmerksam machen; mit ihrer Hilfe dürfen wir hoffen sie wieder zur Selbstbesinnung zu bringen.

Und doch soll dies die einzige und letzte Kampfesart noch nicht sein. Wir wollen nicht die Rolle des selbstgerechten Pharisäers spielen, die die Schar der Gegner bisher so gerne gespielt hat. Diese Rolle würde zu den schwersten Schäden, sie würde zum Stillstand und zur Versumpfung führen. Wir wollen und müssen vor allen Dingen Selbstkritik üben. Das heißt aber, richtig verstanden, nicht Kritik an der Gesamtleistung unsres Standes — die ist gar zu schwer und niemals ganz richtig abzuschätzen, wohl aber Kritik des einzelnen an sich und seiner Arbeit. Und auch bei ihm darf die Frage nicht nur lauten: Was leistest du? Was lernen die Schüler bei dir? Man kann ein Meister der Lehrkunst sein und doch eine ewige Qual und Marter für die Schüler. Es frage sich vielmehr ein jeder: Wie stehst du zu deinen Schülern? Was sind sie dir bisher gewesen? Was kannst du ihnen sein? Diese allerpersönlichste Frage bildet nach meiner Überzeugung die Kernfrage der praktischen Pädagogik. Es hat zu allen Zeiten Klagen über Schülernot und Schulelend gegeben, und sie werden auch in Zukunft nie ganz verstummen; aber es hat auch nie an Lehrern gefehlt, die den Schülern den Aufenthalt in der engen Schulstube doch erträglich zu machen, die sie mit einer unzerreißbaren Kette an sich zu fesseln wußten. Diese Kette war die Liebe zur Jugend. Sie ist kein Geschenk, das jedem ungewollt in den Schoß fällt, man muß ringen um sie als um einen kostbaren, unersetzlichen Schatz. In unsrer Zeit ist dieses Kleinod vielleicht doppelt schwer zu gewinnen, aber auch doppelt vonnöten. Denn wir leben in einer Zeit, wo die amtliche Autorität des Lehrers ihm nicht mehr allein weiterhilft; in einer Zeit, wo der M e n s c h im Schüler mehr zur Geltung kommen will. Da muß man die Quellen der Macht und des erziehlichen Einflusses vor allem in sich selber suchen. Wenn der jetzige Schulstreit recht viele von uns zu solcher Einkehr veranlaßte, dann würde er letzten Endes doch ein Segen sein.

Wiesbaden. H e r m a n n W e i m e r.

Zur Beurteilung des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan,

zugleich ein Gedenkblatt für Waldemar Gillhausen.

Gewiß ist zurzeit noch nicht der Augenblick gekommen, wo über Entstehung und Weiterentwicklung des Frankfurter Lehrplans die aktenmäßigen und aus der Privatkorrespondenz der Beteiligten stammenden Quellen sowie die umfangreiche Literatur der Flugschriften und Zeitungsartikel im Zusammenhang veröffentlicht werden können; für diese Aufgabe, die der Zukunft zufällt, kann jetzt nur insofern vorgearbeitet werden, als allen, die dazu in der Lage sind, die Sammlung und Aufbewahrung des einschlägigen Materials dringend ans Herz gelegt und vielleicht auch die Schaffung einer Zentralstelle in die Wege geleitet wird, an der ein Archiv für die Geschichte des Reinhardtschen Versuches seine Stelle finden kann; es ist wohl Sache der deutschen Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte, in dieser Beziehung das Nötige zu tun und damit an einem sehr interessanten Beispiel zu zeigen, wie sich die Sorge für schulgeschichtliche Forschung dem Leben der Gegenwart gegenüber zu verhalten hat.

Das privatbriefliche Aktenstück, das ich auf Anregung des hochverehrten verantwortlichen Herausgebers dieser Zeitschrift und mit Genehmigung des Briefempfängers im folgenden als Beitrag zu einer solchen Sammlung von Quellenmaterial über den Frankfurter Lehrplan veröffentliche, stammt aus einem Briefe, den Professor Waldemar Gillhausen im Frühjahr 1900, also in den Zeiten der heftigen Erregung vor der Berliner Schulkonferenz, an einen der hervorragendsten Gegner des neuen Lehrplans gerichtet hat; sein besondererWert beruht auf der Persönlichkeit des Verfassers, die bei dem bedauerlichen Mangel eines biographischen Jahrbuches hervorragender Schulmänner leider eine ausführliche Darstellung noch nicht gefunden hat; um so mehr ist es mir ein Bedürfnis, über den dankbar verehrten einstigen Lehrer und späteren Kollegen und Freund hier noch einige Worte hinzuzufügen. (Vgl. auch Programm des Frankfurter Goethegymnasiums Ostern 1903 und Festschrift des Kgl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin v. J. 1908, S. 50 f.)

Waldemar Gillhausen war ein Mann eigner Kraft von geradezu vorbildlicher Art; am 31. Dezember 1847 zu Elfringhausen im Kreise Bochum geboren, studierte er nach Absolvierung des Duisburger Gymnasiums von 1865 bis 1868 in Göttingen und Greifswald klassische Philologie und Geschichte und bereitete sich während einer zweijährigen Hauslehrertätigkeit auf das Examen *pro facultate* vor, nach dessen Ablegung er kurze Zeit am Gymnasium zu Friedland in Mecklenburg-Strelitz eine Vertretung innehatte. Der Krieg rief ihn zu den Waffen, und als Offizier der Reserve kehrte Gillhausen aus Frankreich heim, wo er u. a. an der Belagerung von Paris teilgenommen hatte. Einer einjährigen Tätigkeit als Probandus und Hilfslehrer am Joachimsthalschen Gymnasium folgte Herbst 1872 der Ruf als ordentlicher Lehrer an das Kgl. Wilhelmsgymnasium, Ostern 1876 die Berufung an das Frankfurter Gymnasium. Im Lehrerkollegium dieser Anstalt nahm Gillhausen von Anfang an eine hervorragende Stellung ein und hat unter anderm für die Einführung der Perthesschen Gedanken und die gesamte Gestaltung des

Lehrplans der alten Sprachen in Frankfurt Entscheidendes geleistet. Im Jahre 1897 mit an das Goethegymnasium übergetreten, hat er der Anstalt bis kurz vor seinem Tode (2. Juli 1902) trotz immer wiederholter schwerer gesundheitlicher Heimsuchung mit bewundernswerter Kraft und schier einzig dastehenden Unterrichts- und Erziehungserfolgen gedient — ein Mann von hinreißender Begeisterung für den Lehrberuf und von einer Intensität der Einwirkung auf die Schüler, wie sie nur einer genialen Erziehernatur möglich ist. Der höchsten Festigkeit im Hinblick auf die Ziele des humanistischen Unterrichts und ihre Erreichung trat bei Gillhausen eine Wärme der Empfindung zur Seite, die nur auf dem Boden edler Vornehmheit des Herzens und schönster Reinheit der Gesinnung gedeihen kann. Er galt mit Recht als streng; aber klarste Gerechtigkeit und teilnehmendstes Wohlwollen nahmen dieser Strenge auch für die Auffassung der Jugend völlig ihren Stachel. Und auf alle, die ihm näher traten, war es von mächtiger erzieherischer Bedeutung zu sehen, wie dieser von Krankheit und Leiden innerlich bis zuletzt ungebeugte Mann mit der Bescheidenheit wahrer Größe immer und immer weiterarbeitete an der Bildung seiner Persönlichkeit und an der Gewinnung neuer innerer und äußerer Mittel zur Durchführung seines Lehrberufs. Mir ist kaum ein Zweiter bekannt, in dem der Geist der Altertumswissenschaft so zur treibenden Kraft, das humanistische Prinzip so lebendig geworden wäre wie in Professor Gillhausen; feinste Urbanität durchzog sein Wesen und beherrschte sein Heim, dem auch in den trübsten Zeiten des Siechtums die Sonne häuslichen Glücks und vom Glauben an Ideale durchwärmter Lebensauffassung erstrahlte.

Wohl wäre es ein großer Gewinn für sehr Viele, wenn das Wesen und Können eines Schulmannes wie Gillhausen nicht nur durch persönliche Einwirkung, sondern auch durch schriftstellerische Tätigkeit in reichstem Maße zur Geltung gekommen wäre. Eine solche Tätigkeit hat Gillhausen zwar insofern entfaltet, als er die Perthesschen Lehrbücher mit größter Sorgfalt und Sachkenntnis wiederholt neu bearbeitet und in seine Lateinische Schulgrammatik gar manche Frucht seiner Unterrichtserfahrung und Lehrkunst hineingearbeitet hat; aber wie vieles hätte er sonst noch geben können! Die Übersetzungen der Schulautoren, die er, unermüdlich feilend und vom wissenschaftlichen Standpunkte aus nachprüfend und verbessernd, seiner Tätigkeit in der Schule mit zugrunde legte, den köstlichen Reichtum an Erfahrungen seiner von aller starren Systematik und Methodenhascherei freien, von genialer Naturanlage getragenen Unterrichtskunst und die Fülle seiner Gedanken über den wissenschaftlichen Lehrerberuf, für dessen Kämpfe um richtige ideelle und materielle Wertung er volles Verständnis hatte, dessen inneren Wert aber hochzuhalten und immer mehr auszubilden gleichsam ein Lebensprinzip seines, von allem pädagogischen Banausentum in tiefster Seele angewiderten Wesens bildete. Waldemar Gillhausen ist nicht dazu gekommen, hatte auch bei der Höhe der Anforderungen, die er wie an andere so erst recht an sich selber stellte, kaum das Verlangen, all diese Gaben durch Veröffentlichung einem weiteren Kreise zu spenden. Und so müssen denn die, auf die er mächtig eingewirkt hat, seine Schüler wie seine Arbeitsgenossen und Freunde, suchen festzuhalten, was festzuhalten ist von dem Bilde und von den Äußerungen eines Mannes, der ohne Zweifel unter den bedeutenden Schulmännern unsrer Tage einer der besten war.

Wir lassen nunmehr, mit geringen Auslassungen, den Text des oben erwähnten Briefes folgen, der nebenbei wohl geeignet ist, von Gillhausens ruhig klarer Art eine wohltuende Vorstellung zu geben.

Professor W. Gillhausen an . . . . . .

Frankfurt a. M., d. 14. Febr. 1900.

. . . . . Ihre Bemerkungen über Reinhardts Reformversuch nötigen mich, darauf einzugehen und wenn auch in aller Kürze meinen Standpunkt zur Sache klar zu legen. . . . . Reinhardt drückt sich etwas euphemistisch aus, wenn er in der Bremer Versammlung (vgl. das Humanist. Gymnas. 1899 III-IV, Seite 146) sagt: „Als der Versuch an unserer Anstalt unternommen wurde, waren **fast** a l l e meine altsprachlichen Kollegen gegen diesen neuen Lehrplan". Nicht bloß a l l e altsprachlichen Kollegen, sondern auch die Neusprachler . . . . . waren dagegen. . . . . Nun war es interessant zu beobachten, wie die einzelnen Kollegen allmählich für die höchst anziehende Aufgabe, in den einzelnen Unterrichtsgebieten den angemessensten Lehrgang zu finden, sich erwärmten und unter dem bestrickenden Einfluß Reinhardts sich für die Sache selbst begeisterten. Ich selbst, der ich mein ganzes Leben diesen Fragen gewidmet, konnte mich dieser Stimmung nicht entziehen, im Gegenteil, ich fand nun Gelegenheit, vielen meiner Anschauungen eine breitere Grundlage und eine ausgedehntere Wirkung zu geben. Die Vervollkommnung des Unterrichts, die Verfeinerung und Vergeistigung desselben, die früher der einzelne für sich angestrebt hatte, konnte nun zur Grundlage des ganzen Systems gemacht, von vornherein als Forderung aufgestellt werden. Für mich persönlich besteht in dieser gründlichen Revision und Vertiefung des Unterrichts der Hauptfortschritt und Vorzug der ganzen Reform, von der ich nichts sehnlicher wünsche, als daß sie für die Gesamtheit der humanistischen Gymnasien festgehalten und fruchtbar gemacht werden könnte. Beschreiben läßt sich das in der Kürze nicht, das muß man sehen, erleben, beobachten. Die Art, wie in den drei unteren Klassen das Französische betrieben wird, lockert und fördert, gestützt durch verstärkten und geschickt ausgekauften Unterricht in der Muttersprache, das allgemeine Verständnis und das Sprachgefühl insbesondere in einer Weise, daß nun in der Untertertia das Lateinische weder in Formenlehre noch in Syntax irgend welche Schwierigkeiten bietet, daß man nun endlich mit der uralten Forderung, den m e c h a n i s c h e n Unterricht auf das denkbar geringste Maß zu beschränken, Ernst machen kann. Das schließt natürlich die Gefahr in sich, daß nunmehr die Sicherheit in der Beherrschung des sprachlichen Materials leicht vernachlässigt wird, eine Gefahr, die aber bei gewissenhafter Amtsführung mit ihrer Erkenntnis eigentlich schon beseitigt ist. Und so sind denn die Leistungen im Lateinischen bis jetzt unanfechtbar, selbst die Übersetzungen ins Lateinische stehen in der Reformprima denen alten Stils nicht nach, sind ihnen eher noch überlegen. Ich selbst konnte das als Leiter der alten absterbenden Klassen genau verfolgen. Unterstützt werde ich in meinem Bestreben, den Reformunterricht genau kennen zu lernen, — von vornherein stand ich dem Gesamtplan sehr kühl und skeptisch gegenüber, und daran hat sich bis heute nichts geändert

— durch den glücklichen Umstand, daß meine Pensionäre in den letzten Jahren sämtlich der Reform angehören, so daß ich drei verschiedene Generationen von unten an habe hinauf begleiten können. Zur Ergänzung und Korrektur meiner häuslichen Beobachtungen habe ich dann meine . . . Stellung an der Anstalt dazu benutzt, fleißig zu hospitieren. Ich habe mich da nun dem Eindruck nicht verschließen können, daß der geistige Standpunkt der Schüler am Goethe-Gymnasium — und nur von diesem rede ich, von dem, was ich dort selbst erlebt — im ganzen höher ist, daß sie gewandter und reifer sind als unsre früheren Schüler. Das zeigt sich wie in der Verarbeitung der Lektüre der alten Klassiker so auch in den deutschen und Geschichtsstunden. Ganz besonders aber muß ich hervorheben die überraschende geistige Frische, Regsamkeit und Aufnahmefähigkeit, wie auch die stark ausgebildete Selbsttätigkeit der Schüler auf allen Stufen. Ich habe mich gegen diese Erkenntnis*) naturgemäß gesträubt, mich ihr aber nicht verschließen können. Es blieb für mich als großes Fragezeichen nur noch das Griechische übrig, da ich mir nicht denken konnte, wie man in vier Jahren ein einigermaßen erträgliches Resultat erzielen wolle. Aber auch da ist das bisherige Ergebnis ein überraschend gutes; alles Sträuben dagegen nützt nichts, es ist so. Die Formenlehre wird in 1¼ bis 1½ Jahren gut bewältigt, die Syntax durch scharfe Übungen im Hinübersetzen befestigt und durch Fortsetzungen dieser Übungen bis in die Oberprima hinein dauernd festgehalten, die Lektüre selbst des Plato macht in Unterprima keine Schwierigkeiten, worüber Ihnen Herr Professor Diels, der gerade diesen Teil des Unterrichts mit besonderem Interesse verfolgt hat, wohl genaue Auskunft geben kann. So sind denn meine Zweifel und Bedenken in bezug auf die Möglichkeit der Durchführung der neuen Form allmählich alle beseitigt worden, wenigstens bei den Verhältnissen, wie wir sie hier haben. Begünstigt oder überhaupt erst möglich wurde die glückliche Durchführung bei uns durch den Umstand, daß unser Lehrerkollegium seit vielen Jahren durch die Durchführung der Perthesschen Grundsätze ganz vortrefflich für diese Methode vorbereitet war, ferner dadurch, daß aus dem verhältnismäßig jungen Kollegium des alten großen städtischen Gymnasiums die gerade für die Reform passendsten Kräfte ausgesucht werden konnten. Diese vortrefflichen Kräfte entwickelten nun, vor eine neue, ebenso interessante wie schwierige Aufgabe gestellt, natürlich einen außerordentlichen Eifer und zwar nicht bloß in der Einzelarbeit, sondern erst recht in der Zusammenarbeit, gegenseitigen Mitteilung, Förderung; eine Gemeinsamkeit, wie sie so wahrscheinlich nur bei der Bewältigung einer neuen großen Aufgabe sich herausbilden kann. Denn da macht sich der Gedankenaustausch über alle Einzelheiten des Unterrichts auf den verschiedenen Stufen ganz von selbst, der wenigstens nach meinen Erfahrungen bei Kollegen so schwer zu erzielen ist. In dieser bewußten Zusammenarbeit, die natürlich durch die Angriffe und scharfen Beurteilungen von seiten der Vertreter des alten Gymnasiums nur befördert wird, in dieser Durchführung eines großen Prinzips, das doch dem einzelnen Freiheit genug läßt, sehe ich die Grundbedingung des erzielten Erfolges. Dazu kommt dann noch die geringe

*) Der vorhergehende Satz ist nachträglich eingeschoben. „Diese Erkenntnis" bezieht sich auf „gewandter und reifer sind" usw.

Schülerzahl, zirka 25 von Untertertia aufwärts, die eine unablässige Heranziehung auch der Schlechten ermöglicht.

So übertreffen denn die Resultate, die ich hier sehe, alle meine Erwartungen; sie sind auch keine Scheinerfolge, sondern redlich, allerdings in schnellem Schritt, erarbeitet. Ob aber eine große Verallgemeinerung des Systems möglich und daher ratsam ist, wage ich nicht zu entscheiden; dabei sprechen zu viele Faktoren mit, vor allem, wie mir scheint, das Vorhandensein geeigneter Lehrkräfte. Denn es wird dabei bei dem Lehrer mehr als ein Durchschnittsmaß des Könnens wie des Wollens vorausgesetzt. Aber auch die finanzielle Seite — geringe Schülerzahl, durchaus notwendige Entlastung der Lehrer — möchte Schwierigkeiten bereiten. So ließe sich noch manches anführen. Überhaupt aber läßt sich eine richtige Gesamtwürdigung der durch die neue Form erzielten geistigen Bildung heute noch nicht recht gewinnen. Dazu gehören Erfahrungen der Universität und des späteren Lebens. Und diese sind nur schwer — in reiner Form, die Ursache und Wirkung klar erkennen läßt, wohl überhaupt nicht — zu erlangen.

Ich glaubte Ihnen, hochverehrter Herr . . . . . ., diese Darlegung meiner Stellung zur Reform schuldig zu sein, und wenn sie etwas länger ausgefallen ist, als ich beabsichtigte, so werden Sie das gewiß gern mit der Wichtigkeit des Themas entschuldigen.

— —

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Wie studiert man Philologie?

(Ein kritischer Versuch.)

Wilhelm Freunds „Hodegetik für Jünger der Philologie", 1872 zuerst erschienen, war in einer Reihe von Auflagen fast unverändert geblieben und dadurch so veraltet*), daß der Verleger sich entschlossen hat, sie durch ein ganz neues Buch zu ersetzen, welches jetzt, von Otto Immisch ausgearbeitet, als einer von „Violets Studienführern" vorliegt**). Nicht lange vorher war dasselbe Thema in knapperer Fassung von zwei Seiten bearbeitet worden: von Wilhelm Kroll (damals in Greifswald, jetzt in Münster), zuerst 1905, und von Hanns Zwicker***). Der Aufforderung des Herrn Herausgebers der Monatschrift, das Buch von Immisch hier anzuzeigen, glaube ich am besten so nachzukommen, daß ich die beiden kleineren Schriften mit heranziehe, um im Anschluß an das Gebotene so viel wie mög-

*) Vgl. meine Anzeige der sechsten Auflage in dieser Monatschrift IV (1905), S. 269 f.

**) Otto Immisch, Wie studiert man klassische Philologie? Ein Überblick über Entwicklung, Wesen und Ziel der Altertumswissenschaft, nebst Ratschlägen zur zweckmäßigen Anordnung des Studiengangs. Stuttgart 1909. Wilh. Violet. IV u. 192 S. 2,50 M.

***) Wilh. Kroll, Das Studium der klassischen Philologie. Ratschläge für angehende Philologen. Zweite vermehrte Auflage. Greifswald 1906. Julius Abel. 24 S. 0,50 M. — Dr. H. Zwicker, Wie studiert man klassische Philologie? Leipzig 1908. Arthur Roßberg. 74 S. 1,50 M.

lich diejenigen Gedanken ins Licht zu stellen, die zur Anleitung für Studenten unsres Faches mir selbst als die wichtigsten erscheinen.

Die zweckmäßige Anlage des alten Freundschen Buches hätte Immisch getrost beibehalten können, wenn er doch die aufs Praktische gerichtete Fragestellung — Wie studiert man klassische Philologie? — beibehielt. Aber eben dies ist nur scheinbar, im Titel, geschehen. Den größten Teil des Raumes nehmen theoretische Erörterungen ein; „praktische Winke, den Gang und die Einrichtung des Studiums betreffend," sind in ein Schlußkapitel von 12 Seiten zusammengedrängt. Zerstreut finden sie sich natürlich auch in den früheren Partien, aber zu sehr versteckt. Dies gilt namentlich mit bezug auf die Wahl der Lektüre. Gelegentlich werden Bücher genannt, die der Student lesen solle oder die ein Philologe gelesen haben müsse, auch wohl ein solches, das sich zur Dedikation an einen Kommilitonen eigne (S. 156). Aber ein geordnetes Verzeichnis, wie es Freund unter der Überschrift: „Die Bibliothek des Philologie-Studierenden" geboten hatte, fehlt. Und doch wäre dies eine der wertvollsten Hilfen, die ein gedruckter Ratgeber dem Anfänger leisten könnte: durchdachte Zusammenstellung der fürs Ganze wie für die einzelnen Disziplinen wichtigsten Bücher und Abhandlungen, vor allem solcher, die nicht in großen Sammelwerken von selbst sich darbieten. Zwicker hat in dieser Richtung wenigstens einen Versuch gemacht, der freilich, sei es durch Willkür oder durch Zufall, in der Auswahl etwas ungleichmäßig geraten ist. Immisch empfiehlt für das Sprachstudium eine Reihe bekannter Handbücher: Hirt, Sommer, Kühner-Blaß, Kühner-Gerth, Landgraf u. a. (S. 159, 161). Die könnte einer zur Not auch ohne Hilfe finden, und sie sind alle mehr zum Nachschlagen als zum Lesen geeignet. Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte" stehen weniger nah am Wege und sind so recht ein Buch zum Durchstudieren; Immisch erwähnt es nicht, während sich in dem kurzen Abriß von Kroll Platz gefunden hat, mit Nachdruck darauf hinzuweisen*). Manches andre, wie Georg von der Gabelentz, „Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse" (zuerst 1891), oder die einst zwischen Georg Curtius und den Junggrammatikern (1885), neuerdings zwischen Wundt und Delbrück (1901) gewechselten Streitschriften, ließe sich noch hinzufügen. Bei der Metrik gedenkt Immisch zwar der durch Wilamowitz hervorgerufenen Umwälzung, gibt aber dem Belehrung Suchenden wieder nur zwei Titel von Lehrbüchern (Masqueray und Christ). Daß er Otto Schroeders „Vorarbeiten zur griechischen Versgeschichte" (1908) dem Studenten nicht zumutet, wird man billigen; sie enthalten wohl im Grunde geborgen manches edle Metall, χαλεπὸν δέ τ' ὀρύσσειν ἀνδράσι γε θνητοῖσι. Dagegen sind Wilamowitz' metrische Einzelschriften**) zwar auch keine Unterhaltungslektüre, doch für den verständlich, der ernsten Willen mitbringt sich einzuarbeiten. Wer dergleichen in dem Augenblick, wo er sich — vielleicht in den Ferien — der

*) Auch z. B. in der „Anleitung zum Studium der französischen Philologie" von Eduard Koschwitz (2. Aufl. Marburg 1900, S. 93) einem Buche, das freilich bei der Masse seiner Literaturangaben die nützliche Wirkung der einzelnen kaum recht aufkommen läßt.

**) *Commentariola metrica.* I. II. Göttinger Lekt.-Kat. 1895. — Des Mädchens Klage. Eine alexandrinische Arie. Göttinger Nachr. 1896. — Choriambische Dimeter. Berliner Berichte 1902.

Metrik zuwenden will, nicht sofort von einer Bibliothek erlangen kann, mag mit der Erklärung der Chorpartien in den von Ewald Bruhn herausgegebenen Tragödien (Bakchen und Iphigenie auf Tauris, Antigone und König Ödipus) den Anfang machen. Überall handelt es sich da um Auffassung und Würdigung bestimmter, an sich interessanter Gedichte; Untersuchungen darüber bieten dem, der in die Wissenschaft eindringen möchte, einen besseren Anhalt als die systematische Darstellung in einem Handbuch. Für genauere Nachweisungen dieser Art würde, wie in der Metrik so in andren Disziplinen, der Student dem Verfasser einer Hodegetik sehr dankbar sein.

Auch mit allgemeinen Richtlinien kann man ihm nützen. „Der Herr Kandidat merke sich eins: daß ein Buch studieren besser ist, als in Journalen blättern" — so schreibt Oskar Jäger in seinem Pädagogischen Testament. Gilt das gleiche für den Studierenden? Das läßt sich so einfach nicht beantworten. Das Leben der Wissenschaft pulsiert zum guten Teil in den Spezialforschungen, die in periodischen Publikationen niedergelegt werden; wer von diesem Leben berührt werden will, darf hier nicht fern bleiben. Unmöglich aber, was Zwicker (S. 43) zu meinen scheint und wovor Immisch (S. 136) wenigstens nicht warnt, daß jemand versuchen sollte, alle wichtigeren Zeitschriften mit stetiger Kenntnisnahme zu begleiten. Das mag dem Professor vorbehalten bleiben, bei dem das Mannigfaltige, was dort geboten wird, schon eine Voraussetzung findet; der Student sollte sich zur Regel machen, an einzelnen Aufsätzen und Abhandlungen immer nur das zu lesen, was für ihn einen Zusammenhang hat. Wenn ihn Kolleg oder Lektüre auf eine Frage führen, die ihn lockt, so mag er ihr mit Gründlichkeit nachgehen, vor allem sich bemühen, die Behandlung desselben Gegenstandes bei verschiedenen Gelehrten kennen zu lernen, Streitfragen mit zu erleben. Im ganzen aber sind auch für ihn Bücher mehr zu empfehlen als Aufsätze, eben weil sie den Zusammenhang von sich aus geben, der eins ans andre knüpft. Nur sei das nicht der Zusammenhang der Einordnung in ein System, sondern der des Fortschrittes lebendiger Gedanken. Mit andren Worten: der Anfänger lese nicht Handbücher, in denen ein Wissen dargestellt ist, sondern Monographien, in denen es gewonnen wird; nicht Christs Literaturgeschichte, sondern Rohdes Griechischen Roman, nicht Prellers Mythologie, sondern Useners Götternamen und Sintflutsagen. Ein gutes Wort in diesem Sinne wird bei Immisch vermißt; ja, indem er wiederholt (z. B. S. 136, 167, 177) die Notwendigkeit allseitiger Orientierung betont, leistet er, ohne es zu wollen (vgl. S. 175), der schülerhaften Meinung Vorschub, man könne aus übersichtlichen Gesamtdarstellungen das Wesentliche sich aneignen. Handbücher sind ja gut zum Nachschlagen, zum Nachlesen bei augenblicklichem Bedarf; als eigentliche Lektüre genossen sind sie langweilig und machen oberflächlich. Bei der letzten Vorbereitung auf ein Examen mögen sie immerhin ihre Dienste tun; doch je weniger diese in Anspruch genommen zu werden brauchen, desto vernünftiger war das Studium, desto besser wird das Ergebnis sein.

Mit der Feder in der Hand zu lesen, ist eine gute alte Regel. Vielleicht noch besser: mit dem Bleistift, zu vorläufigem Notieren der Stellen, die merkenswert erscheinen. Überblickt man sie nachher im ganzen, so treten einige hervor, andre zurück. Beziehungen werden deutlich, mit deren Hilfe die Wortfassung für den

Auszug treffender gelingt; was man wörtlich auszuheben und aufzuheben wünschte, läßt sich schärfer begrenzen und knapper. Denn dies ist nun auch wichtig: daß man nicht allzu viel aufschreibt, nicht, wie es wohl ein Eifriger anfängt, um nachher in der Arbeit zu ersticken, vollständige Inhaltsangaben wissenschaftlicher Werke. Von einer schwer zugänglichen Abhandlung, deren man glücklich einmal habhaft geworden ist, mag zu erneutem Gebrauch der ganze Gedankengang fixiert werden. Im übrigen gelte der Grundsatz, nur das festzuhalten, was dem Leser persönlich besonders interessant ist, d. h. was den Fragen, mit denen er gerade jetzt an die Lektüre heranging, am entschiedensten entspricht oder zu neuen Fragen den fühlbarsten Stachel enthält. Exzerpieren ist eine Kunst, für deren Ausübung der Student in einer Hodegetik einigen Rat finden müßte, zu der übrigens auch in den oberen Klassen der Schule schon angeleitet werden kann, eines der natürlichsten Mittel, um auf die freiere Arbeitsweise der Hochschule vorzubereiten.

Was vom Lesen gelehrter Schriften gesagt ist, gilt ebenso von dem wichtigeren der alten Autoren selbst: auch hier Sammlungen anlegen, nicht nach übernommenem Schema, sondern nach persönlichem Interesse; und, damit solches rege bleibe, immer das vornehmen, was eine Anknüpfung hat und eine Folge haben kann! Es müßte seltsam zugehen, wenn nicht diese oder jene Vorlesung schon des ersten Semesters manchen Gesichtspunkt ergäbe: ein Kulturverhältnis, einen historischen Hintergrund, eine literarische Beziehung, ein Gedankenelement, worauf überall zu achten wäre, auch wohl eine sprachliche oder stilistische Erscheinung, die zu verfolgen sich lohnt. Und wo solcher Trieb noch nicht geweckt ist, da kann ein Interpretationskolleg, das gerade gehört wird, wenigstens einen äußeren Anhalt geben. Wird eine Tragödie oder Komödie erklärt, so lese der Student in diesem Semester nebst nachfolgenden Ferien entweder alle von demselben Dichter — wie bei Aischylos, Sophokles, Terenz — oder doch eine größere Zahl; sind es Proben aus einem Historiker, so ist das der beste Anlaß, ihn ganz zu lesen. Immisch empfiehlt, daß sich Freunde zu gemeinsamer Arbeit zusammentun (S. 185); gewiß praktisch. Aber auf den Gedanken kommen auch Neulinge leicht von selbst; sind sie doch alle einmal in Prima gewesen. Nötiger wäre in einem gedruckten Ratgeber die Empfehlung nicht allzu vieler, doch mit Bedacht ausgewählter Kommentare, nicht ohne Angabe des Preises. Eine sehr gute, im Grunde ja selbstverständliche, doch keineswegs immer von selbst verstandene Regel gibt Kroll (S. 12): zur Vorbereitung auf eine genauere Interpretation die Schrift oder den Abschnitt, der den Gegenstand bildet, schnell im ganzen durchzulesen. Das gilt nicht nur im Hinblick auf die mündliche Interpretation eines Professors, sondern auch da, wo man einen gedruckten Kommentar privatim sich vornimmt. Viele Einzelzüge sind nur im Gedanken an das Ganze zu verstehen, andre gewinnen doch so erst ein rechtes Leben; und aus den so besser gewürdigten Teilen bildet sich nachher wieder eine vollere Anschauung des Ganzen. Auch dies ein Verfahren, das schon auf der Schule, wenigstens für deutsche Dichtwerke, geübt werden kann und soll, und in dem das Grundgesetz alles philologischen Erkennens wirksam wird. Immisch erörtert dieses Gesetz (S. 128, 144), aber ohne entschiedenen Ansporn zu täglicher Befolgung und ohne Bücheler zu nennen, der doch wohl als erster (in seiner Rektoratsrede, Bonn 1878) dieses Verhältnis scharf gefaßt hat.

Daß es, wie für den einzelnen Leser und Denker, so im großen für das Fortschreiten der Wissenschaft gilt, ist gewiß richtig; ja, diese Betrachtung verleiht einer Geschichte der Philologie ihr eigentliches Interesse. Solches aber im Rahmen einer Hodegetik zu befriedigen, ist wohl unmöglich. Was hier an Geschichte unsrer Wissenschaft geboten wird, muß praktisch gerichtet sein. Es gibt eine Menge gelehrter Werke aus älterer und alter Zeit, die sozusagen zum Handwerkszeug des Philologen gehören; deren genaue Bezeichnung und zeitliche Einordnung, die der Anfänger oft sucht, bringt man besser in einem knappen Verzeichnis als in einer Vorlesung. Immischs „Überblick über die Geschichte der Philologie" (Kap. II), mehr als die Hälfte des ganzen Buches umfassend, macht den Eindruck eines gedruckten Kollegheftes. Darin finden sich ja auch jene Angaben, zum Teil — wie für Photius, Stephanus, Scaliger, Bentley — in brauchbarer Ausführung, zum Teil jedoch dürftig und unzureichend; so für Aristarch, Varro, Suidas. Festus ist überhaupt nicht genannt; von Lambin heißt es: „† 1573; seine Art hält etwa die Mitte zwischen Vettori und Muret." Was hat er geschrieben? fragt der Student. Ihm hat der Verfasser in diesem und dem folgenden Kapitel („Begriffliche Grundlegung") das Zurechtfinden auch dadurch erschwert, daß es dem Druck an äußerer Übersichtlichkeit fehlt; bis zu zehn Seiten muß man ohne Absatz lesen. Viel zweckmäßiger war doch das Verfahren des alten Freund, für die bedeutendsten Förderer unsrer Wissenschaft von Eratosthenes bis damals zu Ritschl kurze biographische und genaue bibliographische Notizen zu geben. In wie unglaublicher Gestalt manchmal Bestellzettel eingehen, davon wissen unsre Bibliothekare zu erzählen. Wir wollen nicht darüber spotten, lieber Sorge tragen, wo guter Wille vorhanden ist einem empfangenen Anstoß zu folgen, über ein Buch oder einen Mann, die erwähnt wurden, Genaueres zu erfahren, daß da die Frage, wie das nun anzufassen sei, keine Schwierigkeit bereite. Das beste ist ja, wenn der Professor Notizen und Gedanken zu verbinden, notwendige Voraussetzungen in einer Form zu geben weiß, daß, wer sie nicht konnt, ausreichend belehrt, wer sie schon kannte, nicht gelangweilt wird. Aber nicht jeder versteht diese Kunst so wie einst Ritschl. Und bei manchem temperamentvollen und anregenden Dozenten wird man damit rechnen müssen, daß er über Titelangaben und Jahreszahlen gern schnell hinweggeht. Für dergleichen ist dann ein gedruckter Ratgeber da; Reflexionen über die Entwicklung der Wissenschaft wird man bei ihm nicht suchen.

Vortrefflichen Anhalt für den, der mit philologischer Denk- und Arbeitsweise innere Fühlung zu gewinnen wünscht, bietet die Lektüre von ausführlichen Biographien bedeutender Forscher; der Mann, mit dem was er durchlebt hat, fesselt den Jüngling und zieht ihn mit fort. Das weiß Immisch zu würdigen (S. 20); interessant wäre es, auch für den Erfahreneren, welche Auswahl er empfiehlt. „Die Titel der betreffenden Biographien", heißt es statt dessen, „sind leicht zu finden; die empfehlenswertesten sind zusammengestellt im Anhang von Wilhelm Krolls kurzgefaßter Geschichte der klassischen Philologie" (Leipzig, Göschen, 1908). Hätte er auf das Vorhandensein dieses nützlichen kleinen Buches lieber dadurch Rücksicht genommen, daß er den Gegenstand nicht zum zweitenmal in ähnlichem Umfang behandelte! Und wenn es doch geschehen mußte, warum hat er nicht wenigstens die Gelegenheit benutzt, den Vorgänger zu ergänzen?

Die Ausschließung der Gegenwart mag in dem Werkchen von Kroll, das eben als „Geschichte" auftritt, sich rechtfertigen lassen; in einem praktischen „Studienführer" gebührte ihr ein reichlicher Raum. Nun ist es so, daß Erwin Rohde behandelt wird und Wilamowitz nicht, weil der eine uns entrissen ist, der andre noch lebt und schafft; in einer neuen Auflage wäre Albrecht Dieterich leider zu berücksichtigen; doch um über Diels und seine Arbeiten etwas zu erfahren, müßten die Studenten noch warten — hoffentlich recht lange. Ist dies gleich eine Methode, so hat sie doch wenig Sinn.

Besser entsprechen dem eigentlichen Zwecke des Buches zwei mittlere Kapitel: das schon erwähnte dritte (Begriffliche Grundlegung) und das vierte, „Das Gesamtgebiet und seine Gliederung, Übersicht und erste Orientierung". Die einzelnen Disziplinen sind hier gut charakterisiert, das Verhältnis zu verwandten Wissenschaften, wie Geschichte und Sprachwissenschaft, sachgemäß dargelegt. Auch über das Wesen der Philologie als solcher und ihre Methode wird Treffendes gesagt. Boeckhs Enzyklopädie, Useners Rektoratsrede von 1882, „Philologie und Geschichtswissenschaft", sind benutzt und genannt (S. 119; 115, 125). Aber hier hätte wieder an Literatur mehr gegeben werden können. Wenn die eigenen Ausführungen des Verfassers nur wenig gekürzt wären, so würde Raum gewonnen worden sein, um die Stellen nachzuweisen — meist in Festreden und Gelegenheitschriften — wo überhaupt die namhaftesten Vertreter der Altertumswissenschaft sich über deren Aufgaben und die Mittel zu ihrer Lösung ausgesprochen haben: Bücheler (dessen schon bei der Kunst des Lesens gedacht wurde), Ernst und Georg Curtius, Moriz Haupt, Gottfried Hermann, Otto Jahn, Adolf Kirchhoff (Rede zur Feier des 3. August 1884), Lachmann, Mommsen (Über das Geschichtsstudium, 1874) Ritschl, Vahlen, Wilamowitz. Neben den Biographien geben Schriften dieser Art einen Anhalt, um unter persönlicher Führung in bedeutende Zusammenhänge einen Einblick zu gewinnen.

Je freier ein junger Philologe sich von Anfang an über das Verhältnis seiner Wissenschaft zu den Nachbargebieten orientiert, desto sicherer wird er unter diesen das oder diejenigen treffen, denen er selbst nach persönlicher Neigung und Geistesanlage ein bestimmteres Interesse zuwenden will. Wenn auf diese natürliche Weise die Wahl von „Nebenfächern" zustande kommt, so braucht nicht mit unmittelbarer Sorge an das Examen gedacht zu werden. Mit seiner Warnung, nicht allzu früh auf dieses Ziel den Blick einzustellen, hat Immisch (S. 180) sicher recht.*)

*) Nützlich wirken könnten nach dieser Seite hin auch die Prüfungsbestimmungen, wenn sie mehr, als zurzeit der Fall ist, diejenigen Stellen ins Auge fassen wollten, an denen wissenschaftliche Vertiefung und praktische Verwendbarkeit zugleich gefördert werden können. Nächst alter Geschichte ist der klassichen Philologie keine Wissenschaft so nahe verwandt wie die Archäologie, aus keiner würde der Lehrer des Lateinischen und Griechischen für seine Schüler mehr Nutzen ziehen können; und doch wird die Beschäftigung damit von Amts wegen geradezu gehemmt, weil keine Möglichkeit vorgesehen ist, von den Erfolgen solches Studiums anders als innerhalb der lateinischen und griechischen Prüfung Rechenschaft abzulegen. Wohl begründet war deshalb eine Resolution, die auf Georg Loeschckes Antrag von der Pädagogischen Sektion der Baseler Philologen-Versammlung im Jahre 1907 gefaßt wurde: zu befürworten, „daß ein volles Zeugnis erteilt werde, wenn der Kandidat die Prüfung in Griechisch und Latein für alle Klassen und eine Prüfung in Archäologie, die

Doch hat er diesen Punkt etwas zu kurz abgetan; dem Ungeschickten, dem Ängstlichen, der mit gutem Willen um Rat sich bemüht, sollen wir helfen. Und der Verfasser eines „Studienführers" wäre der nächste dazu. Meiner Erfahrung nach macht nicht so vielen die Gewinnung eines dritten oder vierten Faches Schwierigkeit, als die Erfüllung der allgemeinen Forderungen in Religion, Philosophie, Pädagogik und Deutsch, die sogenannte Sufficit-Prüfung oder „Kultur-Prüfung". Immisch handelt davon gar nicht, während Zwicker, der die „Examinas" (so!) überhaupt ausführlicher bespricht, auch hier Winke und Ratschläge erteilt, allerdings nicht in sehr ermutigendem Sinne. Auch ein eifriger Student, meint er, der es mit seinen Fachstudien ernst nehme und sie fern von handwerksmäßiger Art betreibe, tue doch ganz recht, „wenn er sich bei der Vorbereitung zur Kulturprüfung mit dem begnüge, was zu einem guten Bestehen des Examens erforderlich ist. Denn ein künstliches Einpauken vieler Zahlen und einzelner unzusammenhängender Tatsachen speziell für den Examenstag hat ja nicht den geringsten Sinn" (S. 65).

Also für jeden, der nicht gerade eine Fakultas in den entsprechenden „Fächern" zu erwerben gedenkt, ist die Beschäftigung mit deutscher Literatur, mit religiösen Fragen, mit philosophischen Problemen eine aufgepackte Last? bestenfalls ein notwendiges Übel? — Unglaublich! Aber nehmen wir einmal an, es sei so: wäre es da nicht immer noch das Beste, aus der Not eine Tugend zu machen, zu sehen, ob sich der unbequemen Pflicht etwa doch eine gute Seite abgewinnen läßt?

Wer deutsche Knaben und Jünglinge nicht nur als Spezialist in Fachkenntnissen unterrichten, sondern als Lehrer helfen soll sie zu Menschen zu bilden, muß darauf bedacht sein, mit dem Gedankenkreise, in dem sich seine Schüler bewegen, vertraut zu bleiben, möglichst viele ihrer Interessen auch selber zu pflegen. Nur so wird er finden, von wo aus er sie packen, wie er den Zugang zu ihrem inneren Leben gewinnen soll. Und welcher Weg wäre da natürlicher, als der durch die Literatur des eignen Volkes? Von jeder Wissenschaft führen Brücken dorthinüber, die meisten und breitesten aus der des Philologen. Es ist nicht banausische Examenvorbereitung, sondern freudige Berufserfassung, wenn ein Student dies von vornherein ins Auge nimmt und, je mehr er sich in Römer und Griechen — oder in Engländer und Franzosen — einliest und einlebt, desto mehr den Beziehungen nachgeht, durch die sie auf deutsche Dichtung und deutsches Geistesleben Einfluß geübt haben. Anlaß und innerer Trieb, weiter zu dringen, werden von selbst sich einstellen. Brachte der Zug zum Klassischen für Goethe eine Vertiefung seines Wesens oder eine Entfremdung von angeborener Art? Wie ist in unsrer von den Alten scheinbar ganz abgewandten Zeit eine Erscheinung wie Hofmannsthals Elektra zu verstehen? Wer mit offenem Sinn für solche Fragen der Zeit des Examens entgegengeht, wird nicht auf den ungeheuerlichen, ihn selbst — oder seine Examinatoren? — beschämenden Gedanken kommen, durch Repetition

---

deren Vertreter abzunehmen hat, bestand". — Möchte die oberste Unterrichtsverwaltung es nicht verschmähen, dieser Anregung nachzugeben; so gut wie philosophische Propädeutik müßte auch Archäologie, bei einem für die Oberstufe ohnehin voll befähigten Philologen, als drittes Fach gelten können. (Ich darf wohl hinzufügen, daß ich persönlich diesem Wunsche von ganzem Herzen zustimme. Mtth.)

aus Kluges Literaturgeschichte seiner allgemeinen Bildung aufzuhelfen.*) Nicht anders steht es mit der Religion, der evangelischen jedenfalls, von der allein ich sprechen kann. Daß wir die Unterweisung darin nicht einfach der Kirche überlassen, hat doch seinen guten Sinn. Religion soll nicht wie etwas Fremdes, für sich Abgeschlossenes in der Gedankenwelt eines Menschen stehen, sondern soll ein Element sein, das mit allen andern sich berührt und verbindet, überallhin Wirkungen ausübt und empfängt. Dafür, daß sie im Geist und im Herzen eines Heranwachsenden diese Stellung gewinne, hat vorab der Religionslehrer zu sorgen. Doch jeder andere kann und soll helfen, indem er in sich das Bewußtsein des Anteils wach erhält, den seine eigene Wissenschaft am religiösen Leben der Gegenwart hat, sei es, daß sie, wie die Naturwissenschaft, mit scheinbar bedrohlichen Konsequenzen in eine Weltanschauung ausmündet, oder daß sie unmittelbar zum Verständnis der uns überlieferten Religion beiträgt. Die Probleme, die deren Ursprung umgeben, sind philologischer Art, nicht nur in der Evangelienkritik, sondern auch in der Analyse der Vorstellungen, die in das Christusbild der Kirche eingegangen sind. Ein junger Philologe, der nur ein bescheidenes Maß von Lektüre nach dieser Seite verwendet,**) daneben — zu notwendiger Ergänzung seiner griechischen Studien — einige Schriften des Neuen Testamentes mit Aufmerksamkeit liest, öffnet sich überall neue Pforten, findet immer mehr innere Verbindung zwischen der Wissenschaft, der er dient und von deren Geist er seine Schüler einen Hauch möchte verspüren lassen, und der Religion, die als ein von den Vätern ererbtes Gut frisch zu erwerben eine große Aufgabe jeder tieferen und freieren Bildung ist. Will man dies alles „Vorbereitung aufs Kulturexamen" nennen — der Name soll uns nicht kränken.

Etwas anders steht es für die Philosophie. Hier wird längeres Verweilen,

---

*) Mit Kopfschütteln lese ich bei Koschwitz, wo er — für das französische Fachstudium — das Hören literargeschichtlicher Kollegien empfiehlt, diese Mahnung (S. 119): „Beim Nachschreiben versäume man nicht, auch die vorgetragenen Inhaltsangaben aufzuzeichnen, die man in den Handbüchern oft schmerzlich vermißt und deren Kenntnis doch bei den Prüfungen gefordert wird." — Daß Studenten und Kandidaten etwas Nützliches zu tun meinen, wenn sie den Schein eigener Belesenheit durch Aneignung übernommener Inhaltsangaben hervorzurufen suchen, erleben wir täglich; aber daß ein Professor dazu anleitet? — oh, oh!

**) Ein paar Beispiele mögen deutlicher machen, wie das gemeint ist: von Soden, Die wichtigsten Fragen im Leben Jesu (Ferienkurs-Vorträge), 1904; Otto Pfleiderer, Das Christusbild des urchristlichen Glaubens in religionsgeschichtlicher Beleuchtung, 1903; Brückner, Der sterbende und auferstehende Gottheiland in den orientalischen Religionen und ihr Verhältnis zum Christentum, 1908 (aus den religionsgeschichlichen Volksbüchern). — Daß einem künftigen Mitarbeiter an „höherem Unterricht" Adolf Harnack nicht ganz fremd bleibt, darf doch wohl, ohne Rücksicht auf irgend welchen Examenszwang, für selbstverständlich gelten. Nimmt er Hermann Schells „Christus" hinzu (1903, aus der bei Franz Kirchheim in Mainz erscheinenden „Weltgeschichte in Charakterbidern"), so gewinnt er eine Anschauung, wie sich das Evangelium und sein Stifter in den Augen eines geistvollen und edeldenkenden Katholiken unsrer Zeit darstellen. Endlich sollte ein Philologe, dem Textvergleichung und Übersetzen einen Hauptteil der eigenen Lebensarbeit ausmachen, nicht unterlassen, Paul de Lagardes Streitschrift „Die revidierte Lutherbibel des Hallischen Waisenhauses" (1885) zu lesen, woraus ihm über das Thema hinaus reicher Gewinn erwachsen könnte.

selbständiges Eindringen erfordert, aber nicht als etwas äußerlich Hinzukommendes, sondern als wesentlicher Teil der Beschäftigung mit dem Altertum. Platon und Aristoteles gehören zu denjenigen Autoren, mit denen jeder Philologe einigermaßen bekannt werden muß; willkommen wäre ihm ein Vorschlag von kundiger Seite, in welcher Auswahl und welcher Reihenfolge er lesen soll. Nichts der Art gibt Immisch; auch davon sagt er nichts, daß man wie die beiden Großen so ihre Vorgänger und Nachfolger aus den Quellen studieren solle, wofür ein so handliches Buch wie Ritters und Prellers *Historia philosophiae Graecae et Romanae* zur Verfügung steht. Was der Rat Suchende bei Immisch (S. 176 f.) findet, sind nur einige halb empfehlende, halb warnende Worte über die Bedeutung zusammenfassender Kollegien auf diesem Gebiete. Wichtiger ist es wohl bei der neueren Philosophie, daß jemand sie nicht bloß aus Büchern kennen lerne, sondern durch lebendigen Vortrag. Geschieht es, nachdem er sich in die griechische schon eingearbeitet hat, so ist ihm voraus ein leitender Gesichtspunkt gegeben: zu sehen, wie die uralten Fragen unter veränderter Gestalt immer wieder hervortreten. Auch einen äußeren Anhalt gibt es, um Altes und Neues fruchtbar zu verbinden, die gelehrte Terminologie, die mehr Achtung und Beachtung verdient, als Immisch (z. B. S. 32) für sie in Anspruch nimmt. Zu den nützlichsten Büchern, die ein Student im ersten Semester lesen kann, gehören, obwohl heute fast vergessen, Trendelenburgs *Elementa logices Aristoteleae*, 23 Seiten griechischer Text mit Übersetzung und inhaltreichen, einst für Primaner bestimmten Anmerkungen. Wer sie durcharbeitet, sieht nicht nur Logik entstehen, sondern wissenschaftliches Denken überhaupt, und mag von da den Trieb empfangen, überall in der sich verfeinernden Begriffsbildung die Entwicklung der Probleme zu verfolgen.

Ein Gespräch von einer halben Stunde über Zusammenhänge dieser Art sollte für einen, der wirklich gearbeitet hat, etwas Schreckendes sein? auch nur besonderer Vorbereitung bedürfen? Denn so wollen wir doch die „allgemeine Prüfung" ansehen, wie Wilhelm Münch sie einmal treffend bezeichnete, „als ein freies, aber eindringendes Zwiegespräch zur Ermittlung der allgemeinen geistigen Reife, des Interesses und des Weltverständnisses des Kandidaten" (NJb. 16 (1905) S. 568). Daß es Examinatoren gibt, die sie anders verstehen und daraus wieder ein Stück Fachexamen machen, ist allerdings möglich. Und mehr als möglich, niederdrückende Wirklichkeit ist es, daß die amtlichen Bestimmungen selber solchen Irrtum befördern, ja beinahe ihn uns aufdrängen, indem sie das Ergebnis eines Gedankenaustausches, in dem Geistesart und Entwicklungsstand eines Menschen gewürdigt werden sollten, zu einem „Genügend" oder „Nicht genügend" formuliert verlangen. Der Wunsch, daß es hierin besser werde, richtet sich nicht mehr an die, welche studieren.

Auch für das letzte der „Sufficit-Fächer", die Pädagogik, könnte wohl mehr geschehen, um guten Willen und Arbeitseifer, die doch meistens vorhanden sind, auf den rechten Weg zu lenken. Das Entscheidende ist hier, daß der Student möglichst bald, nicht dies oder jenes Wissen sich aneigne, aber den Stachel bekomme, darauf zu achten und darüber zu sinnen, wie sich all das Schöne, was er kennen lernt und im Innern erlebt, dereinst in die hohe Aufgabe einfügen wird, zur Erziehung der Jugend, zur Veredlung der Zukunft unsres Volkes beizutragen.

Dies ist der Punkt, in dem sich Immischs Ansicht und die meinige am schärfsten trennen. Ausdrücklich wünscht er durch sein Buch dem Anfänger die Notwendigkeit klar zu machen, daß Hochschulphilologie und Gymnasialphilologie auseinander gehalten werden. „Zunächst kommt es vor allem darauf an," so lesen wir S. 19, „daß er sich der Tatsache des Unterschiedes bewußt sei und weiterhin der daraus sich ergebenden Folgerung, daß er in seiner Universitätszeit nahezu ausschließlich mit der Philologie als reiner Wissenschaft und nicht mehr mit ihrer gymnasialen Anwendung zu tun hat." Genau das Gegenteil erscheint mir als das Richtige. „Was in des Wissens Land Entdecker nur ersiegen, entdecken sie, ersiegen sie für euch!" das sei die Gesinnung des Lehrers zur Jugend. Und ihm selbst in seiner frohen Zeit des Sammelns und Empfangens wollen wir zurufen: Was immer du lernen magst, du lernst es für deine künftigen Schüler, nicht zu unveränderter Weitergabe, doch zu mittelbarer, innerlicher Verwertung. An solche denkt wohl auch Immisch; aber er wirkt ihr mit Kraft entgegen, wenn er da einen äußerlich hervortretenden Unterschied einschärft, wo alles darauf ankommt, den tiefen geistigen Zusammenhang aufzudecken und greifbar zu machen.

Daß das Altertum, in dessen historischem Verständnis die Wissenschaft fortschreitet, im Unterrichte nach wie vor als etwas Normatives zu behandeln sei, „klassisch" im Sinne von „vorbildlich", wird immer noch von vielen ernsthaft geglaubt. Immisch möchte vermitteln (S. 132 f.); das kann nicht gelingen, nachdem er selbst sich zur Trennung bekannt hat. Und allgemein, wie sollen wir unsrer Lehre Herz zu Herzen schaffen, wenn wir von dem, was im Grunde unser Herz bewegt, der Jugend nicht sprechen dürfen? Wie soll die Jugend Gedanken, Ansichten, Urteile annehmen und sich ihrem Einfluß hingeben, die künstlich aufrecht erhalten werden, deren Überlebtheit dem Primaner zu zeigen ein Blick über die Mauern der Schule hinaus genügt? Das Altertum, wie soll es als Element eines unaufhaltsam weiter sich entwickelnden Lebens wirken, wenn es selbst als etwas Fertiges, Unzugängliches dazwischen steht? Schon einmal (NJb. 14 (1904) S. 182) habe ich an Heinrich Weinel erinnert, was er in seinem schönen Buche „Jesus im XIX. Jahrhundert" (1903; S. 64) von der scheinbar zerstörenden, in Wahrheit bauenden und lebenfördernden Wirkung der Bibelkritik sagt: „Als Strauß seine Zerstörungsarbeit getan hatte, da ist der historische Jesus mit Macht lebendig geworden. Kein Jahrhundert vorher hat sich so um ihn gemüht, so heiß danach getrachtet, seine wahren geschichtlichen Züge zu schauen, keines hat ihn so in die großen, die Zeit bewegenden Fragen hineingestellt und eine Antwort aus dem Munde des schlichten Mannes von Nazareth gesucht, wie dieses Jahrhundert der Kritik." — Kritisches Bemühen ist die Form, in der unser Geschlecht sich mit den Mächten, die ihm etwas bedeuten, auseinandersetzt. Zu diesen Mächten gehört das klassische Altertum. Auch dieses wird nur dann, dann aber erst recht, als eine lebendige Kraft sich erweisen, wenn es von der stark flutenden Bewegung modernen Daseins und Denkens mit ergriffen wird. Wer es vorsichtig absondert und in einmal gewonnener Auffassung festlegt, um ihm gleichmäßig dauernde Verehrung zu sichern, der wirft es zu den Toten. Als Problem unerschöpflich, als Gegenstand der Forschung immer neu sich darstellend, so soll es unter uns fortwirken, um unser eignes Leben mit immer erneutem Einfluß zu befruchten.

Von dieser Zuversicht durchdrungen zu werden, ist das Erste und das Letzte, dessen ein Jünger der klassischen Philologie heute bedarf; sie zu wecken und zu nähren die vornehmste Aufgabe dessen, der lehrend, beratend, leitend an der Bildung eines heranwachsenden Lehrergeschlechtes mitarbeitet.

Münster i. W. Paul Cauer.

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Diese Stiftung ins Leben gerufen „zum ehrenden Andenken an die Wirksamkeit des früheren Direktors im Kultusministerium Wirklichen Geheimen Rats Dr. Friedrich Althoff" soll nach den Bestimmungen ihrer Satzung allen denjenigen Berufskreisen zugute kommen, die zu seinem Geschäftsbereich gehört haben. Wie er, da er noch im Amte war, sich nicht damit begnügte, aus den öffentlichen Mitteln, wo es not tat, soweit irgend möglich zu helfen, sondern bemüht war, hierüber hinaus Hilfsquellen zu erschließen, so stellt nach seinem Ausscheiden diese auf seine Veranlassung durch die hochherzige Entschließung seines Freundes, des Geheimen Regierungsrats Dr. v. Böttinger begründete Stiftung sich gleichsam als Denkmal hin seines von warmer christlicher Nächstenliebe getragenen Bestrebens Bedrängten und Notleidenden, deren es in jedem Stande gibt, tatkräftig und wirksam zu helfen, zugleich aber auch als ein sichtbares Zeichen der Stärke des Bandes, das ihn mit den Menschen und Dingen verknüpfte, welche das Amt ihm näher brachte.

Daß der bei Gründung dieser Stiftung leitende Gedanke die Fürsorge aus den Mitteln der staatlichen Unterstützungsfonds sowie der lokalen und provinziellen Hilfskassen zu ergänzen, einem praktischen Bedürfnisse entspricht, beweist die bisherige Erfahrung. Seit Konstituierung des Vorstandes im Frühjahr d. J. sind zahlreiche Unterstützungsgesuche eingegangen, die zum größten Teil haben berücksichtigt werden können. Die gewährten Beihilfen sind mit einer Ausnahme Angehörigen des höheren Lehrerstandes zugefallen. Der Vorstand war bei seinen Entschließungen beraten durch die Vorsitzenden der Provinzialvereine, die sich gern bereit fanden, nähere Auskünfte über die Gesuchsteller zu geben. Bisher sind insgesamt 4400 M. zur Verteilung gebracht, ein schöner Anfang, davon fielen auf Berlin-Brandenburg 500 M., 500 M., 500 M., 300 M., 300 M., 300 M., 200 M., 200 M., 200 M., auf die Rheinprovinz 300 M., 300 M., 300 M., auf die Provinz Posen 300 M., auf die Provinz Hessen-Nassau 200 M. Wer die Gesuche gesehen hat, weiß, in welch trübe Verhältnisse dabei ein warmer Sonnenstrahl gefallen ist. Vornehmlich waren es Witwen und ältere Fräulein, die durch besondere Umstände in Bedrängnis geraten waren, denen geholfen werden konnte.

Die Stiftung ist noch nicht genügend bekannt. Das beweist schon die Verteilung der gewährten Beihilfen auf die einzelnen Provinzen, vor allem aber die Tatsache, daß die Beitrittserklärungen bisher in verhältnismäßig geringer Zahl (aus Oberlehrerkreisen etwa 520)*) erfolgt sind. Möchten diese Zeilen dazu bei-

*) Am 1. April 1909 betrug die Gesamtzahl der Stellen für wissenschaftliche Lehrer einschließlich Direktoren 9219. Die Zahl 520 ist demgegenüber verschwindend. Wenn

tragen, daß hier weitere größere Fortschritte gemacht werden. Was Althoff, der die einzelnen Bestimmungen der Satzung selbst auf das sorgfältigste erwogen hat, vorschwebte, war das Ziel, den korporativen Geist, der sich namentlich bei den Oberlehrern tatkräftig gezeigt hat, fruchtbar zu machen für diese schöne Aufgabe. Möge das Andenken an ihn, dessen Initiative in der Gestaltung der inneren und äußeren Verhältnisse der höheren Schulen nicht hoch genug angeschlagen werden kann, ebenso dazu beitragen, daß jenes Ziel erreicht wird, wie die Überzeugung, daß hier etwas Praktisches geschaffen ist, was den beteiligten Kreisen zum größten Segen gereichen kann.

Der Geheime Regierungsrat v. Böttinger hat der mit einem Kapital von 100 000 M. gegründeten Stiftung weitere 20 000 M. zugewendet. Hierzu kommen 20 000 M., die für Unterstützungszwecke zur Verfügung standen und auf deren Verwendung die Delegiertenversammlung der Provinzialvereine zugunsten der Friedrich Althoff-Stiftung verzichtet hat. Außerdem ist zu erwarten, daß von der nach Althoffs Tode veranstalteten Sammlung ein Betrag von 30 000 M. der Stiftung zufließen wird. Das ist gewiß ein ansehnliches Ergebnis, aber wie gering erscheint es im Verhältnis zu dem weiten Umfange der gesteckten Ziele. Möchten die Oberlehrer eingedenk der warmen Beziehungen, die sie mit dem Manne verbanden, dessen Name die Stiftung ziert, ein besonders gutes Beispiel geben und der Stiftung zu einer breiten starken Unterlage verhelfen! Dann wird auch der Wunsch in Erfüllung gehen, den § 1 der Satzung dahin formuliert: „Indem die Stiftung nach dem Maße ihrer Mittel mit bezug auf diese Berufskreise eine Fürsorge im Geiste der Botschaft Kaiser Wilhelms des Großen vom 17. November 1881 und der Allerhöchsten Kundgebungen vom 18. Januar 1896 und 17. November 1906 einleitet, möchte sie zugleich einen Vorgang zu weiteren Gründungen ähnlicher Art bilden".

Der laufende Beitrag beträgt jährlich 3 M. An Stelle des laufenden Beitrages kann ein einmaliger Beitrag von 50 M. treten. Die Beitrittserklärungen sind unter Einzahlung des Beitrages zu richten an die Preußische Zentralgenossenschaftskasse Berlin, C. 2, Am Zeughaus 2, Konto der Friedrich Althoff-Stiftung.

Unterstützungsgesuche sind zu senden an den Vorstand der Friedrich Althoff-Stiftung, Berlin W. 64, Wilhelmstraße 68.

---

man bedenkt, wie Althoff sich Zeit seines Amtes gemüht hat, daß die Gehälter der Oberlehrer in die Höhe kamen, auf welcher sie jetzt sind, wie seine Gedanken beständig darauf gerichtet waren, daß auch dann, wenn Not und Sorge über die Oberlehrer oder über ihre Hinterbliebenen kamen, vorgesorgt sei, wie seine letzte große Stiftung diesem Ziele galt und wie selbstlos er in materieller Beziehung an sich und die Seinen gedacht hat, dann möchte man wünschen, daß der Name Althoff durch eine lebhaftere und dankbarere Beteiligung an seiner Stiftung geehrt würde. Und ganz abgesehen davon — wenn man erfahren hat, wie groß oft die Not in Oberlehrerfamilien ist und wie dann schnelle Hilfe bei mangelnden Mitteln nicht möglich ist, dann muß man dieser Stiftung eine viel, viel regere Beteiligung wünschen, als ihr bisher aus den zunächst beteiligten Kreisen zuteil geworden ist. Fernerstehende, die gar keinen Vort.il von der Stiftung haben, haben aus Pietät für den Dahingeschiedenen große Summen gezeichnet. Wir möchten wünschen, daß auch sie die Empfindung haben, daß die zunächst Beteiligten sie nicht im Stiche lassen. Aber 520 gegen 9219! Das ist eine klaffende Lücke!

Mtth.

Die Vertreter des höheren Schulwesens im Vorstande sind Geheimer Regierungsrat Realgymnasialdirektor Professor Walther in Potsdam, Professor Dr. Lortzing in Wilmersdorf, Professor Dr. Krüger in Groß-Lichterfelde und Professor Dr. Möller in Berlin.

Der die Geschäfte führende Ausschuß besteht aus dem Generaldirektor der Königlichen Bibliothek Wirklichen Geheimen Oberregierungsrat Professor Dr. Harnack, dem Abteilungsdirigenten Wirklichen Geheimen Oberregierungsrat Dr. Schmidt sowie dem Unterzeichneten.

Die Geschäftsstelle befindet sich im Kultusministerium, Berlin W. 64, Wilhelmstraße 68.

Der Unterzeichnete ist zu Auskünften gern bereit.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Sommersemester 1909 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 247 Studierende teilgenommen. Davon studierten 246 Rechtswissenschaft, 1 klassische Philologie. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 50, eines Realgymnasiums 144, einer Oberrealschule 52. Preußen waren 224, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 14, Ausländer 9. Von den 246 Studierenden der Rechte standen 46 im ersten Semester, 18 im zweiten, 37 im dritten, 24 im vierten, 82 im fünften, 14 im sechsten, 14 im siebenten, 1 im achten, 4 im neunten, 1 im zehnten, 4 im elften, 1 im zwölften.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 102, Bonn 26, Breslau 14, Göttingen 4, Greifswald 6, Halle 19, Kiel 25, Marburg 29, Münster 22.

II. Im Sommersemester 1909 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 232 Studierende teilgenommen, davon 82 Juristen, 7 Mediziner und 143 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 11, neuere Philologie 59, Deutsch 35, Geschichte 21, Mathematik und Naturwissenschaften 2, sonstige Fächer 15. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 6 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 124 eines Realgymnasiums, 63 einer Oberrealschule. Preußen waren 189, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 34, Ausländer 9. Von den 82 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 20, im zweiten 9, im dritten

9, im vierten 10, im fünften 18, im sechsten 6, im siebenten 5, im achten 2, im neunten 1, im zehnten 1, im zwölften 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 100, Bonn 11, Breslau 30, Göttingen 32, Greifswald 16, Halle 3, Kiel 24, Königsberg 1, Marburg 9, Münster 6.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1909. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommersemester 1909 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1909 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1099 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1098
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	1

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 965 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 5555 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	4586
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	687
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	282

D. In der medizinischen Fakultät 3286 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	2691
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	442
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	153

E. In der philosophischen Fakultät 9679 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	6647
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	1726
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	1306

Hiervon studierten:

1. Philosophie 234 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	187
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	38
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	9

2. Klassische Philologie und Deutsch 3566 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	3244
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	218
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	104

3. Neuere Philologie 1762 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	743
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	599
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	420

4. Geschichte 620 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	522
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	73
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	25

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2688 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1429
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	629
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	630

6. Sonstige Studienfächer 809 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	522
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	169
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	118

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 195 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 254 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 672 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	522
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	107
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	43

D. In der medizinischen Fakultät 446 Studierende, davon immatikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	341
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	79
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	26

E. In der philosophischen Fakultät 1590 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	995
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	324
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	271

Hiervon studierten:

1. Philosophie 31 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	20
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	7
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	4

2. Klassische Philologie und Deutsch 562 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 501
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 43
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 18

3. Neuere Philologie 342 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 137
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 114
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 91

4. Geschichte 76 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 51
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 19
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 6

5. Mathematik und Naturwissenschaften 493 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 243
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 118
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 132

6. Sonstige Studienfächer 86 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 43
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 23
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen 1908.

Latein.

Die fruchtbringende Ausgestaltung der Lektüre, die Stellung des grammatischen Betriebes, die wirkliche Einführung in die Kultur- und Gedankenwelt der Antike — das sind einige Hauptfragen der altsprachlichen Didaktik, die in den letzten Jahren besonders lebhaft erörtert wurden und deren Widerhall auch in den Programmabhandlungen, die das Jahr 1908 gebracht hat, lebendig ist. Im allgemeinen ist bemerkenswert, in wie engem Anschluß an die wissenschaftliche Forschung die Wege für die Schulpraxis gesucht werden, wie beiderlei Gedankenarbeit sich gegenseitig durchdringt und befruchtet und voneinander Licht und Nahrung gewinnt. Sehr mit Recht wird der Ruf erhoben: Nicht Vernichtung der grammatischen Übungen, sondern innere Belebung, Durchdringung mit geistbildender Kraft. Andrerseits ermöglicht das Durchbrechen der Fesseln, die ein mißverstandener, den guten Cicero selbst meisternder Klassizismus der unbefangenen Würdigung altrömischer Geistesschätze auferlegte, ein freieres Erfassen des literarischen und kulturellen Entwicklungsganges der römischen Antike. Es ist m. E. nicht allein der ethisch-ästhetische Humanismus, der uns den Freibrief zur Einführung der Jugend in die Welt der Alten gibt; daneben muß zweifellos die geschichtliche Auffassung, die Erkenntnis des gewaltigen, die Jahrtausende umfassenden Zusammenhanges unserer Kultureinheit zu ihrem vollen Rechte kommen. Diesem Gedanken will Professor Dr. **Christian Harder** (Neumünster) durch einen bemerkenswerten Vorschlag dienen. Man kann die Beobachtung machen, daß die Schulpädagogen der Verwertung von „Chrestomathien“ nicht mehr so geringschätzig gegenüberstehen, wie in dem letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts. Allbekannt ist fürs Griechische der Versuch Wilamowitz', der freilich seine Auswahl als den Lektüre-Kanon schlechthin sich dachte; auch für die neueren Sprachen ist ein Umschwung der Stimmung bemerkbar. Und nun macht Harder in einer sehr kenntnisreichen und gründlichen Schrift einen „Vorschlag zur Erweiterung der lateinischen Schullektüre“, indem er die Frage eines lateinischen Lesebuches neu erörtert (Gymn. nebst O.-R. in Entw. zu Neumünster. Nr. 365. 26 S. 4°).*) Sein Lesebuch, wie er es sich denkt, soll nicht die bisherige Klassiker-

*) Schon 1903 hatte in dieser Monatschrift W. Jung die Frage einer Chrestomathie behandelt.

lektüre verdrängen, aber wohl soll es ergänzend hinzutreten und zwar unter Verdrängung eines Teiles des bisherigen Lesestoffes.

Mit der Einschätzung, die er diesem und jenem Schulklassiker, z. B. Cäsar, zuteil werden läßt, bin ich nicht ganz einverstanden; aber im großen Ganzen hat er recht, und auch wo man andrer Meinung ist, erfreut die Sachkenntnis und der umfassende Blick des Verfassers. Ich möchte mir namhaften Gewinn für die Belebung des Lateinunterrichtes von der Verwirklichung einer Zusammenstellung, wie sie vorgeschlagen wird, versprechen. Über die Auswahl im einzelnen wird sich natürlich reden lassen.

Einem ähnlichen, doch anders ausgeführten Gedanken will ein siebenbürgischer Schulmann dienen. **Hermann Schuller,** Gymnasialprofessor am Gymnasium zu Mediasch (Siebenbürgen), will uns ein „Lesebuch aus Livius zur römischen Staatsverfassung" bieten, von dem er zunächst den 1. Teil, „die Bürgerschaft" vorlegt (Gymnasium zu Medgyes (Mediasch), 80 S. 8°). Für unsere preußischen Lehrpläne ist das Buch weniger geeignet. Auf alle Fälle aber kann man die Sammlung willkommen heißen, da sie manche brauchbare Zusammenstellung für die Hand des Lehrers (des Altsprachlers wie des Historikers) bietet (vgl. z. B. den Abschnitt „Patrizier und Plebejer"). Daß die römische Literatur, auch die Poesie, dem *ingenium Romanum* durchaus entsprechend, mehr oder weniger stark im Zeichen der Rhetorik steht, ist bekannt.

Oberlehrer Dr. **Ranke** gibt in seinen „Beiträgen zur Kritik der Prologe des Terenz" (Gymn. zu Anklam. Nr. 181. 19 S. 8°) beachtenswerte Ergänzungen zu frühern Beobachtungen Leos. Ob freilich die Alliterationen usw. in jedem einzelnen der angeführten Fälle wirklich beabsichtigt sind, wird sich bezweifeln lassen. Bemerkenswert ist der Hinweis, daß schon bestimmte Ausdrücke des Gerichtswesens, die in den Prologen sich finden, diese als Gerichtsreden charakterisieren (*causam dicere, accusare, iudices, rem cognoscere, indicium facere* u. a.).

Unter den römischen Dichtern, die zum eisernen Bestande der Schullektüre gehören, pflegt vor allem Horaz nicht ohne Förderung zu bleiben. Auch diesmal ist er mit zwei Beiträgen bedacht:

Anziehend geschrieben und sachlich recht dankenswert ist die Horazstudie, die uns Oberlehrer **Paul Hoppe** unter der Bezeichnung „Ein Triobolon zur Erklärung der Gedichte des Horaz" vorlegt (Kgl. kath. St. Matthias-Gymnasium zu Breslau Nr. 240. XIV S. 4°). Die Verwerfung des hübschen und in seiner versteckten Kunst liebenswürdigen Weinliedchens I. 20 (*Vile potabis*), für die auch Kießling entschieden eintrat, hat mir nie recht gefallen, und Hoppe wendet sich mit Recht dagegen. Die Art und Weise, wie er den Hauptanstoß, die Lesart *Tu bibes*, zu entfernen sucht, ist eigenartig. Leider verbietet der Raum, seinen Ausführungen hier zu folgen; jedenfalls sind sie, auch wenn man nicht völlig zustimmt, anregend und fördernd, ebenso wie seine Auffassung von I 28 (Archytasode) und III 26 (*Vixi puellis*).

Den Römeroden, dem zumal seit Mommsens bahnbrechender Festrede

(Sitzungsberichte der Kgl. preuß. Akad. d. W. 1889) immer wieder untersuchten Zyklus, gilt eine umfassende und sachkundige Schrift von Professor **Theodor Widmann** (Die Römeroden des Horaz und die Begründung des Prinzipats des Augustus, Kgl. Gymn. in Cannstatt. Nr. 768. 45 S. 4°.). Ein Hauptanstoß lag für Widmann in der neuerdings auftretenden Hypothese (v. Domaszewsky, Hiemer), daß die Römeroden ein Festlied seien zur feierlichen Aufrichtung des goldenen Ehrenschildes im Senatsgebäude; Verfasser stellt meines Erachtens mit Recht fest: „Sie sind nicht für musikalischen Vortrag bestimmt und weder am 13. noch am 16. Januar des Jahres 27 v. Chr. als Festgesang vorgetragen worden." Das ‚*canto*' im Prooemium vergleicht sich mit ‚*cano*' in Vergils ‚*arma virumque cano*' und unserm ‚Singen' als dem Tun jedes Dichters. Daß die Römeroden jedenfalls kein Festlied waren, scheint mir vor allem aus dem Subjektivismus dieser Gedichte, dem Horaz hier wie sonst huldigt, hervorzugehen. Den Ergebnissen des Verfassers kann man fast durchweg zustimmen, z. B. der Feststellung, daß die Oden zusammengehören, daß sie an die am 16. Januar 27 erfolgte Verleihung des Titels Augustus anknüpfen, ferner daß sie nicht in erster Linie der Person des Cäsar, sondern dessen auf das Wohl des römischen Volkes abzielenden Bestrebungen gelten und daß „sie daher nur eine mittelbare, der Ehrung des Senates parallel laufende, von Horaz, als dem Sänger seines Volkes und Vertreter seines Standes, in vaterländischem Interesse dem Prinzeps dargebrachte Huldigung bilden". Wenn solche Ergebnisse keine neuen Überraschungen bieten, sondern meist den Schatz der besten neuern Forschung sichern, so liegt das eben an der besonnenen Art des Verfassers, der nicht mit glänzenden, aber hohlen Hypothesen spielt, sondern ruhig abwägend seinen Weg geht und daher mit der wohlbegründeten Forschung der hervorragendsten Horazkenner sich trifft. Aber für vieles bringt er doch neue Gründe, neue Gesichtspunkte, und alte Erkenntnis rückt er in neue Beleuchtung.

In die Zeit der Kirchenväter versetzt uns Professor Dr. **Knappe** in seiner Untersuchung: Ist die 21. Rede des heiligen Gaudentius (*Oratio B. Gaudentii episcopi de vita et obitu B. Filastrii episcopi praedecessoris sui*) echt? (Kgl. Gymn. Carolinum zu Osnabrück, No. 403, 66 S. 8°). Er tritt in dieser Abhandlung, die er zugleich einen Beitrag zur Latinität des Gaudentius nennt, für die Echtheit ein. Das Material, das Verfasser zusammengebracht hat, ist sehr reich; freilich wenn der Schluß, den er zieht, zwingend sein soll, dann wäre es nötig, die Autoren, die zu gleicher Zeit und in gleicher Sprachprovinz wie Gaudentius schrieben, heranzuziehen, um genau festzustellen, wodurch dieser sich von andern seinesgleichen wirklich unterscheide; manche Übereinstimmung zwischen der angezweifelten Rede und den übrigen kommt jedenfalls auf Rechnung des Spätlateins überhaupt.

Für die Kenntnis des Wiedererwachens antiker Einflüsse in Karolingischer Zeit und die Stellung Alcuins innerhalb dieser Bewegung ist die gründliche Arbeit über *Alcuins Ars grammatica*, die lateinische Schulgrammatik der karolingischen Renaissance, von Oberlehrer Dr. **Wilhelm Schmitz** willkommen. (Städt. Prog. zu Ratingen, Progr.-No. 603.) Es ergibt sich, daß Alcuin mit voller Absicht, auch im Gegensatz zu Petrus Pisanus, das Bibellatein nicht

berücksichtigt, sondern (in Übereinstimmung mit der besseren angelsächsischen Tradition) zu der altrömischen Grammatik zurückkehrt. „Keine Bibelstelle drängt sich als Hüterin der Sprache der Heiden ein, und kein Kirchenvater tritt neben Vergil und Terenz als Gewährsmann ihrer Worte auf." Dabei bricht Alcuin auch völlig mit den hohlen Phantastereien eines „Grammatikers" wie Virgilius Maro, der in der Zeit der Söhne Chlodwigs auf gallischem Boden ein viel benutztes und bis auf Karls des Großen Zeit angesehenes grammatisches „Lehrbuch" schrieb.

Auch die Kunst des Übersetzens ist nicht leer ausgegangen; zwei bewährte Meister lateinischen Schrifttums, Emil Rosenberg und Max Hodermann, haben wertvolle Beiträge geliefert: Dr. **Emil Rosenberg,** Professor am Kgl. Gymnasium zu Hirschberg in Schles. geht in seiner Abhandlung (Der deutsche Ausdruck beim Übersetzen ciceronianischer Reden. 32 S. 4°. Progr.-No. 253) einem seiner Lieblingsgedanken nach, „die alten Schriftsteller mehr modernem Fühlen zu nähern." Er berücksichtigt besonders *in Verr.* 4. 5, *pro Murena, pro Plancio.* Bemerkenswert ist sein Hinweis auf einen alten lateinischen Stilisten der Anstalt, an der er selber wirkt, Gottfr. Wilh. Koerber (nach 1800), der vor 100 Jahren schon die Erkenntnis aussprach: „Wir sind überhaupt ungemein substantivlustig, weil es uns durch die Praxis des menschlichen Verstandes seit Jahrhunderten geläufig geworden, Begriffe abzuziehen und zusammenzubinden." Rosenberg selbst weiß dies wie andres Eigenartige des lateinischen Stils lehrreich zu erläutern. Hier ein Beispiel, wie das Verhältnis des Partizips zum Verbum finitum zum Ausdruck kommt: Verr. V 5, 27: *sic confecto itinere, cum ad aliquod oppidum venerat, eadem lectica usque in cubiculum deferebatur.* „So wurde die Reise zurückgelegt. Kam er nun in ein Städtchen, so ließ er sich . . ." Ganz besonders stimme ich ihm bei in dem Urteil, daß richtiges Übersetzen nicht genügt, um dem Schüler den antiken Autor nahe zu bringen, besonders da nicht, wo Temperament sich kundgibt (‚*agitat rem militarem*': ‚das Militärische ist ihm ein Dorn im Auge', statt: ‚er tadelt das Kriegswesen'). Die alten Schriftsteller dürfen uns „nicht in marmorner Museumsweiße entgegentreten"; die Schüler müssen sie vom Leben durchpulst, vielleicht oft auch geschwärzt und zerzaust sehen.

Professor Dr. **Max Hodermann,** dessen frühere Arbeiten über Cäsar (Unsre Armeesprache im Dienste der Cäsar-Übersetzung (Leipzig, Dürr 1899, 2. Aufl. 1903) über Xenophon (Vorschläge zur Xenophon-Übersetzung im Anschluß an die deutsche Armeesprache. Festschrift zur 350 jährigen Jubelfeier des Fürstlichen Gymnasiums zu Wernigerode, 1900) lebhaften Beifall gefunden haben, bringt in einer neuen Schrift ähnliche Vorschläge für Livius (Livius in der deutschen Heeressprache. Gymn. zu Wernigerode, No. 328. 80 S. 8°). Als Quellen benutzte Verfasser besonders die Dienstvorschriften und die Veröffentlichungen des Großen Generalstabes; von diesen waren neu hinzugetreten der 4. und 5. Bd. des Siebenjährigen Krieges und die Darstellung der Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika (Berlin 1906); auch einiges von den kriegsgeschichtlichen Erzählungen Taneras wurde herangezogen. Die übersichtliche alphabetische Ordnung

des Stoffes erleichtert sehr wesentlich die Benutzung; und diese selbst wird oft genug manchen Lichtblick auch dem erfahrenen Übersetzer gewähren. Man hat einst Theodor Mommsens Römischer Geschichte zum Vorwurf gemacht, sie kokettiere zu sehr mit modernen Worten zum Ausdruck antiker Begriffe; im allgemeinen aber lag hierin ein wirklicher Vorzug, selbst, wenn einmal dies oder jenes Fremdwort hineinspielte; Beispiele wie etwa Kavallerie oder Infanterie sind um so weniger zu tadeln, als doch unsre Armee — selbst, wenn wir lieber „Heer" sagen — in ihrer Sprache mit Fremdlingen noch gespickt ist, ganz entsprechend der Entwicklung unsres Heerwesens. Hier und da vermißt man wohl das eine oder andre: so würde, wenn *manipulus* berücksichtigt wird, auch *centuria* einen Platz haben dürfen, ebenso das zugehörige *centurio*. „Hauptmann" halte ich noch immer für die geeignetste Wiedergabe dieses Wortes, wenngleich der *centurio* im Sinne der heutigen deutschen Wehrordnung nicht zu den Offizieren gehören würde; der Ausdruck „Feldwebel", wie ihn Eduard Wolff (Lugano) in einer Besprechung der Hodermannschen Schrift vorschlägt, erweckt meines Erachtens eine durchaus schiefe Vorstellung: der *centurio* hat weit mehr selbständige Entschließungsgewalt als unser Feldwebel. Übrigens gab es eine höchste Klasse von Legionszenturionen, die auch dem Ritterstande angehören konnten; ebenso verleiht Trajan den Ritterrang einem Legionszenturionen. Auch befehligen Zenturionen durchaus selbständig Kohorten der Auxilien, ebenso oft auch Detachements des Provinzialheeres (vgl. v. Domaszewsky, Die Rangordnung des römischen Heeres, Bonner Jahrbücher, Heft 117, 1. und 2. Heft, S. 81 ff.).

Ebenso erhalten wir für die Behandlung der Sprachlehre und der Übersetzungen ins Lateinische bemerkenswerte Beiträge. Eine der willkommensten Erscheinungen dieser Art sind die Richtlinien für den grammatischen Unterricht im Lateinischen, die Oberlehrer **C. Meurer** und Direktor Dr. **E. Niepmann** zusammengestellt haben. (Städt. Gymnasium und Realgymnasium zu Bonn. No. 561; 40 S. 8°.) Wir haben heute eine Fülle gelehrter Untersuchungen und auch systematischer Darstellungen über die geschichtliche Entwicklung auch der lateinischen Sprache. Aber der landläufigen Schulgrammatik sind sie, wenigstens im allgemeinen, noch nicht so zugute gekommen, wie es auf griechischem Sprachgebiete wenigstens teilweise der Fall ist. Zwar ist dies meines Erachtens aus innern Gründen erklärlich; aber jedenfalls kann fürs Lateinische entschieden noch mehr geschehen. Es ist daher sehr erfreulich, wenn wir hier einen durchaus praktischen Versuch begrüßen können, dasjenige handlich herauszuheben, was das Interesse beleben, das Verständnis erleichtern und vertiefen kann. Die Abschnitte zur Laut- und Formenlehre und zur Kasussyntax sind von Meurer, die Syntax des Verbums von Niepmann behandelt. Auf Schritt und Tritt tritt uns die praktische Einsicht und Sicherheit des erfahrenen und klarsehenden Schulmannes entgegen. Möchten die „Richtlinien" mit dazu helfen, dem grammatischen Unterricht die Frische, die Lebendigkeit und Anschaulichkeit zu geben, die ihm zukommt.

Einen praktischen Beitrag zur vergleichenden Schulgrammatik gibt Professor **Max Zöllner** in seinen „Lateinischen Beispielen zur Ein-

übung des *verbum infinitum* und die *oratio obliqua* mit deutscher, englischer und französischer Übersetzung", die er für das Realgymnasium i. E. zu Nauen zusammengestellt hat (Nauen, Freyhoff. Prog.-No. 128. 19 S. 4°). Die Beispiele sind aus dem Bereiche der Cäsarlektüre genommen, sind ihrem Wortlaute nach klar und bestimmt gefaßt und berücksichtigen alle wesentlichen Punkte des bezeichneten Syntax-Abschnittes. Es ist aber, da nur die Beispiele selbst gegeben sind, nicht ersichtlich, auf welchen Stufen die Zusammenstellung gebraucht werden und ob alles von den Schülern auswendig gelernt werden soll. Dies würden wir jedenfalls für unnötige Gedächtnisbelastung halten, so lehrreich auch die Vergleichung an sich ist und so geschickt sie durchgeführt ist; besonders auch die deutsche Übersetzung erscheint durchweg geschmackvoll und angemessen.

Dem Übersetzen ins Lateinische will in eigenartiger Weise Oberlehrer Dr. **A. Baltzer** in seinen „Lateinischen Studien" zu Hilfe kommen (Große Stadtschule — Gymnasium und Realschule — zu Wismar. No. 859. 4 S. 8°). Er legt darin als die Frucht „langdauernder Arbeit" die Anfänge einer Schrift vor, in der er den Lese- und Übungsstoff bis zur Mittelstufe und bis zum Einsetzen der Schriftstellerlektüre behandelt. Mustern wir die dargebotenen Proben seines Stoffes, so will uns scheinen, als ob manches, was an umformenden Übungen geboten ist, besser dem lebendigen Takte des Lehrers überlassen bleibe.

Ich setze den Anfang des ersten lateinischen Lesestückes („Julius und sein Vater") hierher:

„Julius: *Epistola*! Pater: *Quis pulsat portam*? Julius: *Epistola*! Pater: *Quis pulsat portam*? Julius: *Reddo epistolam.* Pater: *Quis reddit epistolam*? Julius: *Julius reddit epistolam.*"

Jedenfalls aber ist die Art des Ganzen für den Lateinlehrer durchaus beachtenswert; über die Brauchbarkeit des Gebotenen in der Hand der Schüler halten wir mit dem Urteil zurück bis zum Vorliegen des ganzen Buches.

Einen beachtenswerten Versuch zur Verbesserung des Verfahrens beim Vokabellernen bringt Professor **Franz Stürmer** in seinem „Wörterverzeichnis zu Ostermann-Müllers lateinischem Übungsbuch für Sexta (Ausgabe A)" (Gymnasium zu Weilburg a. d. Lahn. No. 524. 48 S. 8°). Nach der Methode, die derselbe Verfasser in seiner Schrift „Die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen" (Halle 1906) vorgeschlagen hat, knüpft er, nach etymologischen Grundsätzen, die Wörter möglichst an Bekanntes und Verwandtes an. Dem Grundsatze nach wird dies ja mehr oder weniger von jedem erfahrenen Lehrer beim mündlichen Unterricht geübt. Wenn Stürmer geltend macht, es empfehle sich, auch dem Schüler ein etymologisch bearbeitetes Wörterverzeichnis in die Hand zu geben, so wird man jedenfalls zugestehen müssen, daß eine Stütze für die häusliche Wiederholung wünschenswert ist. Auf alle Fälle wird aber des Verfassers Schrift dazu helfen können, daß der Lehrer seinerseits planmäßiger und in mehr umfassender Weise die Etymologie heranziehe.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Französisch und Englisch.

Baake, Wilhelm, Molière et les Tartuffes de son Temps. Halle a. S., Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen. 17 S. 4°. Progr.-No. 347.

Während man bisher annahm, daß der Tartuffe gleich dem Avare und dem Misanthrope eine jener Charakterkomödien sei, deren Gestalten dem Leben und den Sitten der Zeit abgelauscht sind, stellt der Verfasser die Komödie als eine poetische Streitschrift hin, die geschrieben ist gegen die heimlich wirkende und religiös fanatische Gesellschaft des „*Saint-Sacrement de l'Autel*". Der Verfasser gibt zunächst eine kurze Geschichte des seinerzeit gefürchteten Ordens, dessen Aufzeichnungen erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts aus dem Staube der Pariser National-Bibliothek hervorgeholt wurden und auf den C. von Hoiningen-Huene in der deutschen Rundschau (März 1906) aufmerksam machte. Dann wird uns gezeigt, wie der Orden scharf und erbittert gegen Molière und seinen Tartuffe kämpft, wie es ihm gelingt, die erste öffentliche Aufführung des Stückes fünf Jahre lang hinauszuschieben, wie er aber schließlich auch in diesem Kampfe unterliegt. Endlich erfahren wir noch, welche Anspielungen auf den geheimen Bund und seine Mitglieder sich im Tartuffe finden und wie der ungewöhnliche Erfolg des Stückes zum großen Teil darauf beruhte, daß das Publikum die mehr oder minder versteckten Angriffe des Dichters auf die am Hofe wie in der Gesellschaft gleich verhaßten Frömmler verstand. So haben wir im Tartuffe zwar keine geschichtliche Darstellung des Treibens der heimlichen Gesellschaft zu suchen, deren eigentlicher Name wahrscheinlich Molière und seiner Zeit selbst unbekannt war, aber die Charaktere der Hauptpersonen passen sicherlich auf die gefürchteten und gehaßten Hauptvertreter dieses unheimlichen Ordens.

Glaser, Kurt, Montesquieus Theorie vom Ursprung des Rechts. Marburg, Oberrealschule. 23 S. 8°. Progr.-No. 546.

Montesquieu spricht über den Ursprung des Rechts in den beiden ersten Kapiteln seines „*Esprit des Lois*" und richtet in diesen einleitenden, früher viel umstrittenen Darlegungen einen Angriff auf die von Hobbes in seinen Schriften „*De cive*" und „*Leviathan*" ausgesprochenen Theorien. Der Verfasser entwickelt daher zunächst die von Hobbes gegebenen Argumente und behandelt dann die von Montesquieu gegen den englischen Philosophen gerichtete Polemik. Mit Interesse folgen wir den die Entstehung des Rechts betreffenden Einzelfragen; wir sehen, wie beide Philosophen das bestehende Recht aus dem natürlichen Recht herleiten, wie beide jedoch schon hinsichtlich des Naturzustandes eine verschiedene Auffassung haben, wie beide zur Erklärung der Ursachen, die zum Verlassen des Naturzustandes und zum Abschluß einer rechtlichen, staatlichen Gemeinschaft führen, in wesentlichen Punkten auseinandergehen.

Nolte, Hans, Der wallonische Volksdichter Nicolas Defrecheux. Papenburg, Realgymnasium i. E. 31 S. 4°. Progr.-No. 426.

Einleitend spricht der Verfasser über die Entstehung und Verbreitung der wallonischen Sprache, die jetzt nur noch in wenigen Gemeinden als Sprache der Arbeiterbevölkerung ein trauriges Dasein fristet. Nur ein Dichter, der Bäcker Nicolaus Defrecheux, geb. 1825, gest. 1874, hat als echter Volksdichter den wallo-

nischen Dialekt noch einmal zu Ehren gebracht. Seine Bedeutung verdankt er eigentlich nur zwei Liedern, die noch heut im Lütticher Lande allgemein bekannt sind, einem tief empfundenen lyrischen Gedicht „*Lèyîz-m' plorer*" und einem wallonischen Tanzlied „*L'avez-v' vèyou passer?*" Beide Lieder sind in wallonischer Sprache abgedruckt; beigegeben sind eine metrische Übertragung des belgischen Landsmannes Cuppens, eine französische und eine deutsche Übersetzung.

Runge, H., Molière und die Kritik seiner Zeitgenossen. Eisenberg, Herzogl. Christians-Gymnasium. 12 S. 4°. Progr.-No. 897.

Der Verfasser macht es sich nicht zur Aufgabe, die Fülle des Stoffs des gewählten Themas zu erschöpfen; er zeigt nur kurz die Kritik von Freund und Feind an den sechs bedeutendsten Komödien, die ja auch grade am meisten den Kampf um das Für und Wider herausforderten. Der Verfasser stellt dar, wie Lafontaine, Racine und der König den Dichter in Schutz nahmen, und verweilt länger bei den zahlreichen Widersachern Molières, den kleinen zeitgenössischen Dichterlingen und Schauspielern, den Höflingen, die in den Komödien persönliche Angriffe sahen, den überall Anstoß nehmenden Preziösen, dem hohen Adel, den Molière oft und gern in seiner Verworfenheit an den Pranger stellt, den Ärzten mit ihrer wertlosen Wissenschaft und der gestrengen Geistlichkeit, die mit einem Sturm der Entrüstung gegen den Dichter zu Felde zog.

Sonnekalb, Karl, Eine sprachliche Untersuchung der Chanson des Saxons. Ilmenau, Realschule. 29 S. 4°. Progr.-Nr. 885.

Der Verfasser der fleißigen und streng wissenschaftlichen Abhandlung kommt zu dem Ergebnis, daß die Chanson des Saxons der pikardischen Mundart angehört und um das Jahr 1200 abgefaßt worden ist. Der Dichter nennt sich selbst Jehan Bordiaus, den man bisher mit Jehan Bodiaus aus Arras, dem Dichter des bekannten Jeu de saint Nicolas, für identisch gehalten hat. Im Laufe der sprachlichen Untersuchung führt jedoch der Verfasser gewichtige Beweise an, die gegen die Identität der beiden Dichter sprechen. Eine eingehende vergleichende Sprachuntersuchung der beiden Dichtungen kann jedoch erst ein abschließendes Urteil über die Verfasserfrage erbringen.

Zabel, Ernst, Die soziale Bedeutung von J. J. Rousseaus Erziehungstheorie. Quedlinburg, Kgl. Gymnasium. 23 S. 4°. Progr.-No. 321.

Eine Kritik von Rousseaus Erziehungstheorie nach sozialen Gesichtspunkten ist in unsrer sozial interessierten Zeit ein zeitgemäßes Thema. Aber unsre Zeit, die im Gegensatz zum Zeitalter der französischen Aufklärung steht, kann nicht mehr den Kultur- und Naturzustand des Menschen als schroffe Gegensätze auffassen und muß demnach Rousseaus Erziehungstheorie als im Prinzip verfehlt ansehen. Diesen Nachweis führt uns der Verfasser in seiner interessanten und klaren Abhandlung. Es wird uns gezeigt, wie bereits die Zielbestimmung der pädagogischen Erziehung Rousseaus nach dem heutigen Stande des Wissens unhaltbar ist und wie auch die Maßnahmen, die zur Erreichung dieses Zieles dienen sollen, nicht genügen können.

Unter den neusprachlichen literarischen Arbeiten sei auch hier auf eine Abhandlung hingewiesen, die sich mit zwei Dramen Alfieris befaßt.

Karlowa, Oskar, Über einige Tragödien von Alfieri. Pleß, Kgl. Gymnasium. 20 S. 4°. Progr.-No. 270.

Der Verfasser, dessen wertvolle literarische Skizzen schon mehrfach an dieser Stelle besprochen worden sind (vgl. Monatschrift III, 454 und V, 44), veröffentlicht in der vorliegenden Abhandlung eine interessante Studie über die Merope und die Antigone Alfieris, den die Italiener gern unter die Zahl der ersten Dramatiker der Welt rechnen möchten. Der Verfasser analysiert den Inhalt des italienischen Dramas im Verhältnis zu Voltaires Merope und skizziert dabei meisterhaft das Knappe und Einfache der Handlung und Sprache der italienischen Nachdichtung im Gegensatz zu dem gezierten, unnatürlichen Benehmen und den galanten Reden der Helden des französischen Vorbildes. Und doch ist Alfieris Merope kaum bühnenfähig; trotz einzelner hochdramatischer Szenen läßt uns das Ganze kalt. Wir vermissen das Folgerichtige in der Handlung, die Unvernunft trägt gar oft über die gesunde Vernunft den Sieg davon. Dazu ist die Sprache meist recht spröde und hart. Noch gewagter und verfehlter ist Alfieris Versuch, die Antigone des Sophokles zu modernisieren; die Abweichungen von den Überlieferungen der klassischen Sage sind ganz erheblich, entstellen und entwürdigen aber die klassische Antigone völlig.

Born, Carl, Sammlung französischer und englischer Gedichte. Geeigneter Memorierstoff für Realschulen und die Mittelstufe der realen Vollanstalten. Kalbe a. S., Realschule. 58 S. 8°. Progr.-No. 340.

Den Fachkollegen, die mit der oft stiefmütterlich behandelten Auswahl der Gedichte im eingeführten Übungsbuch nicht einverstanden sind, sei das kleine Buch bestens empfohlen. Die Buchhandlung von Quelle & Meyer in Leipzig hat den Vertrieb der Abhandlung übernommen. Die Sammlung enthält etwa die doppelte Anzahl des lehrplanmäßig vorgeschriebenen Memorierstoffes, so daß immer noch das Recht der freien Auswahl gewahrt bleibt. Außer den allbekannten Dichtungen, die selbstverständlich geistiges Eigentum der Schüler werden müssen, sind eine Anzahl weniger bekannter, aber doch recht wertvoller Dichtungen abgedruckt. Nur würde ich Thomsons *Rule Britannia* von deutschen Schülern nicht mehr lernen lassen. Etwas reichere historische Anmerkungen würden bei einem etwaigen Neudruck von Vorteil sein. Das beigegebene Druckfehler-Verzeichnis ist auch noch unvollkommen. Der Verfasser bereitet eine Fortsetzung der Sammlung für die Oberklassen vor; diese müßte aber so reichlich bemessen sein, daß sie auch den Stoff für die poetische Lektüre der drei oberen Klassen bietet.

Lehmann, Joh., Douze douzaines d'énigmes françaises, propres à être apprises par coeur par les élèves des classes supérieures. Nakel, Gymnasium. 31 S. 8°. Progr.-No. 218.

Der Verfasser veröffentlicht außer 18 einer französischen Zeitschrift entlehnten Rätsel 144 französische Rätsel, die er selbst verfaßt hat und die er die Schüler der oberen Klassen auswendig lernen läßt. Die französischen Verse und die Kunst, Rätsel zu schmieden, machen ja dem Verfasser Ehre; die Fachkollegen werden sich aber kaum für diese vielfach flachen Gelegenheitspoesien begeistern und werden den älteren Schülern lieber echt französische Dichtungen darbieten,

die nach Inhalt und Form unsrer Jugend weit mehr Interesse an der französischen Sprache abgewinnen.

Schäfer, Bernhard, Englische Gedichte in metrischer Übertragung. Lünen a. d. Lippe, Progymnasium i. E. 13 S. 4°. Progr.-No. 461.

Der Verfasser hat 33 englische Gedichte, die sämtlich der Schullektüre entnommen sind, ins Deutsche übertragen; am besten gelungen erscheinen mir die kleineren bekannten Lieder.

Brüll, Hugo, Beiträge zur französischen Etymologie, zugleich als Probe eines etymologischen Wörterbuchs. Krotoschin, Kgl. Wilhelms-Gymnasium. 47 S. 8°. Progr.-No. 215.

Die Abhandlung, die noch nicht den Buchstaben A bewältigt und nur bis *affûter* führt, verrät eine fleißige und mühsame Arbeit. Die einschlägige Literatur ist nach Möglichkeit herangezogen, schwebende und schwierigere Ableitungen sind mit Vorsicht behandelt. Vielleicht wäre es ratsam, bei der Fortsetzung der Arbeit die Bedeutungsentwicklung der einzelnen Wörter noch eingehender nachzuprüfen.

Müller, Zum Bedeutungswandel englischer Wörter. Freiberg, Realgymnasium. 28 S. 4°. Progr.-No. 728.

Die Arbeit enthält das Ergebnis der gelegentlichen etymologischen Studien des Verfassers. Wenn auch gar manches allbekannt ist, so ist doch diese Zusammenstellung der in der Schriftsprache am häufigsten vorkommenden Wörter mit ihrer Bedeutungsentwicklung im Leben und Wandel der Sprache recht dankenswert. Wir sehen, wie sich gar oft die ursprüngliche Bedeutung abschwächt und verwischt, um sich schließlich zu verengern, zu verschlechtern und zu vergröbern und nur in seltenen Fällen sich zu heben und zu bessern. Die umgekehrte Erscheinung der Erweiterung und Verallgemeinerung des Begriffs ist in weit weniger Fällen nachzuweisen. Diesen interessanten Prozeß des ständigen Lebens und Werdens in der Sprache darf auch der Schüler nicht unbeachtet lassen. Darum fort mit den wertlosen Spezialwörterbüchern, die dem Schüler ganz mechanisch die passende Bedeutung des fremdsprachlichen Wortes geben und ihn gradezu zur Denkfaulheit erziehen.

Grundlehrplan für den englischen Unterricht. Kiel, Oberrealschule I an der Waitzstraße. 20 S. 4°. Progr.-No. 381.

Nachdem der Gesamtlehrplan der Anstalt in großen Zügen bereits in der wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht 1906 veröffentlicht worden ist, wird in der vorliegenden Arbeit die Behandlung der englischen Lehraufgaben in ihren Einzelheiten gezeigt. Solche Veröffentlichungen sind stets willkommen, zumal wenn sie mit solcher Sorgfalt und Ausführlichkeit wie das Kieler Programm abgefaßt sind. Hier sind nicht nur die theoretischen Ansichten eines einzelnen ausgesprochen, es werden uns vielmehr die praktischen Resultate und die mehrjährigen Erfahrungen der neusprachlichen Kollegen vorgelegt. Als Lehrbücher sind die bekannten trefflichen Unterrichtsbücher von Dubislav und Boek eingeführt, dazu kommt noch in den Klassen O III—I die Gedichtsammlung von Gropp und Hausknecht. Am eingehendsten ist die Darbietung der Grammatik behandelt, die nach der sogenannten vermittelnden Methode gelehrt wird. Es

finden sich hierbei Ratschläge und Winke, die verdienen, immer wieder betont zu werden und die hoffentlich in noch recht viele Lehrpläne übergehen werden. Leider verbietet es der Mangel an Raum, hierauf näher einzugehen; ich muß mich damit begnügen, zu den oft bis ins einzelne gehenden Ausführungen nur einige Berichtigungen und Ergänzungen hinzuzufügen. Über die Art des Lautierkurses, mit dem der englische Unterricht zu beginnen hat und der gerade Anfängern nicht unbedeutende Schwierigkeiten bereitet, vermißt man genauere Angaben. Die zum Lautieren der schwierigeren und wichtigsten Laute angesetzten zwei bis drei Stunden können in keiner Weise genügen. Auch über die den einzelnen Quartalen zugewiesenen Abschnitte der Jahrespensen kann man andrer Ansicht sein; die Praxis wird auch gewiß schon öfters Abweichungen und Änderungen ergeben haben. Auf fest anzusetzende Wiederholungen am Schluß eines Semesters oder Schuljahres wird man ja bei ausreichender Zeit kaum verzichten. Wichtiger ist aber, daß bei der Durchnahme jedes Stückes auf eine ständige immanente grammatische wie sprachliche Wiederholung der größte Nachdruck zu legen ist. Daher kann ich der Verteilung der Stunden für Klasse O III nicht zustimmen (1 Stunde für Wiederholung des U III Pensums, 1 Stunde für Grammatik, 2 Stunden für Lektüre). Die vielfach auch in Grammatiken noch übliche Bezeichnung unregelmäßige Verben für starke Verben ist zu verwerfen. Bei der Besprechung der Reflexiva ist darauf hinzuweisen, daß die englische Sprache eine beschränkte Anzahl echter Reflexiva kennt. Der Acc. c. Inf. im Englischen ist nicht so mechanisch zu behandeln, wie wir es leider von der früher allgemein üblichen Art des Lateinischen gewöhnt sind. Die Ausführungen über die Behandlung der Lektüre treten hinter denen über die grammatische Belehrung ziemlich zurück, wahrscheinlich, weil man hier dem Lehrer die beim Unterricht so notwendige und unentbehrliche Freiheit sichern will, sich die seiner Art am besten entsprechende Methode zu wählen. Was helfen auch hier über den Gebrauch der Fremdsprache im Lektüre-Unterricht alle Theorien, wenn sie doch nicht befolgt werden oder nicht befolgt werden können. Auffallend ist nur, daß man in O III und zum Teil auch noch in U II von einer häuslichen Präparation absehen will. Der Schüler ist doch bereits im französischen Unterricht auf die rechte Art der Präparation hingewiesen worden. Daneben ist allerdings die unvorbereitete Übersetzung nach Möglichkeit zu üben. Der Satz „Wünschenswert ist in Klasse I ein Überblick über die englische Literatur seit Shakespeare" wahrt zwar auch hier dem Lehrer jede Freiheit; einige Ausführungen über die Auswahl des Stoffes sind jedoch in einem ausführlichen Lehrplan unentbehrlich.

Berlit, Otto, Quelques principes sur la lecture à haute voix, spécialement sur la liaison des mots en français. Wiesbaden, Städt. Oberrealschule i. E. am Zietenring. 13 S. 4°. Progr.-No. 550.

Die Kunst des Vortrags ist zwar schwierig, aber doch auch bis zu einem gewissen Grade für jeden durch Übung zu lernen. Der Verfasser, der sich bewußt ist, daß die Gesetze der französischen Vortragskunst sich nicht ohne weiteres in bestimmte und allgemein gültige Regeln fassen lassen, da sie vielfach willkürlich sind und nach der Art des Vortrags, des Lesens oder Sprechens, oft Abänderungen erfahren, stellt die wichtigsten Richtlinien zusammen und spricht über die Atmung, die Stimme, die Aussprache, die Betonung, die Interpunktion und am ausführ-

lichsten über die Bindung. Das Material ist übersichtlich und klar zusammengestellt und nach den maßgebenden Gesichtspunkten erschöpfend behandelt.

Kirschstein, Louis Ferdinand, Ergänzungsregeln zur französischen Sprachlehre. II. Teil: Das Verb aller in den gebräuchlichsten Verbindungen und Konstruktionen. Wehlau, Kgl. Realschule. 36 S. 8°. Progr.-No. 29.

Der Verfasser stellt das Verb aller in den gebräuchlichsten phraseologischen, syntaktischen, synonymischen und stilistischen Verbindungen zusammen. Den Hauptteil der Abhandlung nehmen die Germanismen mit dem deutschen Verb „gehen" ein. Die Zusammenstellung ist übersichtlich und in möglichster Vollständigkeit geboten. Da die Art der Darstellung volle Anerkennung verdient, würden gewiß weitere Veröffentlichungen über andre gebräuchliche Verben dankbar begrüßt werden.

Morgenroth, Eduard, Die französischen Verben im Schulunterricht. Berlin, Humboldt-Gymnasium. 46 S. 8°. Progr.-No. 68.

Der Verfasser versucht es, den Schülern das Erlernen der französischen regelmäßigen wie unregelmäßigen Verben nach Art des im Lateinischen üblichen Systems der Stammformen zu erleichtern, ein Verfahren, das wohl heut fast allgemein geübt wird und das das sinnlose Durchkonjugieren der Zeiten ohne Erkenntnis des inneren Zusammenhangs der einzelnen Formen hoffentlich völlig beseitigt hat. Es werden außer dem Infinitiv die folgenden vier Stammformen angenommen: Praesens Ind., Imperfectum Indic., Histor. Perfectum, Partic. Perfecti. Das Imperf. Ind. ist aber als besondere Form übrig, wenn man hierfür die 1. Person Plur. Praes. Ind. einsetzt. Neu ist auch die Forderung, in der französischen Sprache nur zwei Konjugationen zu unterscheiden; ob sich aber diese Forderung in der Praxis bewährt, ist recht fraglich. Wertvoll erscheint mir das Betonen der Tatsache, daß wir auch im Französischen starke und schwache Formen der Verben zu unterscheiden haben. Da der Verfasser zunächst nur für Latein lernende Schüler schreibt, wäre es notwendig gewesen, das Latein noch mehr zur Erklärung und Bildung der Formen heranzuziehen. Ich erinnere nur an die Schreibung mit und ohne d in den Formen: *je crains, je résous, je prends*; ebenso an die als Ausnahmen angeführten Futurformen: *j'aurai, je saurai, je voudrai, j'irai* usw. Das den Konjunktiv nach sich bedingende que muß aus der Formenlehre unsrer Grammatiken für immer verschwinden. Falsch ist auch die Annahme, daß nur einige intransitive Verben als Ausnahme mit *avoir* verbunden werden; es muß umgekehrt heißen: Die intransitiven Verben werden im Französischen mit *avoir* verbunden; nur einzelne Ausnahmen, die auswendig zu lernen sind, verlangen *être*. Verfehlt ist es auch, von einem persönlichen unbetonten Genitiv-Pronomen zu sprechen und die unmögliche Verbindung *vas-en* lernen zu lassen, anstatt etwa *vas en France*. Gern stimme ich aber dem Verfasser zu, daß man recht wohl die regelmäßigen und die unregelmäßigen Verben zusammen lernen lassen kann, vorausgesetzt, daß die Stammformen bekannt sind und daß man mehr als vielfach üblich auf die den einzelnen Konjugationsformen gemeinsamen Endungen nachdrücklichst hinweist. Neuere Grammatiker üben dieses Verfahren mit gutem Erfolge und

bringen die Schüler nicht erst nach 3 Jahren zum Wissen der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben.

Petzold, F., Zur Wiederholung des verarbeiteten Lehrstoffs. Mit Zugrundelegung von *Gaspard, Les pays de France.* Mühlhausen in Thür., Oberrealschule. 31 S. 8°. Progr.-No. 350.

Die Arbeit, die der Verfasser seinen Primanern gewidmet hat, zeigt, mit welchem Eifer der Lehrer mit seinen Schülern die Erweiterung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes betrieben hat. Der Wortschatz der Realien ist in den gebräuchlichsten Verbindungen und Redewendungen zusammengestellt und befähigt so den Schüler, sich schriftlich und mündlich über das Gelesene in korrektem Französisch zu äußern.

Remus, Beiträge zur Behandlung Shakespeares im englischen Unterricht der Prima. Düren, Realgymnasium. 19 S. 8°. Progr.-No. 629.

Der Verfasser spricht sich zunächst in einer kurzen Einleitung über die Richtlinien und Gesichtspunkte aus, nach denen ein neusprachliches Drama als Kunstwerk zu behandeln ist. Er läßt richtig und energisch betriebenen Sprechübungen ihren Wert, den Schüler im ständigen Gebrauch der fremden Sprache an die fremden Laute und Lautverbindungen zu gewöhnen. Nur wendet er sich gegen die extremen Reformer, die in der mündlichen Beherrschung der Sprache ihr letztes und einziges Ziel sehen und die, anstatt ein Drama zu interpretieren und es auf die Schüler wirken zu lassen, es durch übel angebrachte Sprechübungen den Schülern verleiden. In kurzen Sätzen zeigt dann der Verfasser an Macbeth, welche Aufgaben der Lektüre eines Shakespearedramas harren. Hierbei verlangt er auch, daß die Schüler das Notwendigste über die Entwicklung des englischen Dramas bis Shakespeare erfahren, einen kurzen Abriß des Lebens Shakespeares erhalten und vertraut gemacht werden mit den damals üblichen Bühneneinrichtungen, wobei er mit Recht beklagt, daß uns hierzu noch die allernotwendigsten Anschauungsmittel fehlen und daß selbst der Regie größerer Bühnen oft noch die grundlegenden Kenntnisse fehlen. Man vergleiche hierzu die treffenden Bemerkungen, die Hermann Conrad gelegentlich der Besprechung einer Aufführung von Shakespeares Macbeth macht (Preuß. Jahrbücher B. 136, p. 545).

Schumann, Wilhelm, Der französische Anfangsunterricht nach dem Elementarbuch von G. Ploetz (Ausgabe E). Marburg, Kgl. Gymnasium Philippinum. 28 S. 4°. Progr.-No. 520.

Der Verfasser, der die Ploetzschen Lehrbücher gründlich kennt, gibt für den Unterricht in der Grammatik wertvolle methodische Anleitungen und Winke. Er vermeidet sorgsam die gefährliche mechanische Dressur des Schülers, er versucht vielmehr überall das Gedächtnis nach Möglichkeit zu unterstützen und den Schüler dadurch zum Denken zu erziehen, daß er nach dem Grunde der Erscheinung fragt und daß er, wo nur irgend angängig, das Deutsche und besonders das Lateinische zum Vergleich heranzieht. Dabei zeigt er auch, wie ein Lesestück zu behandeln ist, wie erst nach dem Übersetzen und Lesen die eigentliche Arbeit beginnt, die peinliche Durcharbeit zur Wiederholung, Befestigung und Erweiterung des grammatischen Wissens, des Wort- und Phrasenschatzes. Der Verfasser führt

uns weiter vor, welch reiches Maß grammatischer Kenntnisse sich der Schüler bei richtiger Anleitung in zwei Jahren erwerben kann, welche Fülle des Wissens aus dem Übungsbuch herausgelesen und welche Fülle syntaktischen Stoffes auf induktivem Wege in den beiden Elementarklassen gelernt werden kann. Hierbei deckt der Verfasser auch manche Mängel der Regeln, der Lese- und Übungsstücke auf; er erweitert und bessert vielfach und gibt gleichsam einen Kommentar zu Ploetz heraus, der sicher bei späteren Auflagen benutzt werden wird. Zum Schluß klagt der Verfasser mit Recht über die stiefmütterliche Behandlung des Französischen in der Unter-Tertia des Gymnasiums. Wir bedauern mit ihm die Herabsetzung der 4 Stunden in Quarta auf 2 Stunden in Unter-Tertia, ein Verfahren, das sonst in keinem Unterrichtsfach versucht wird und das für das Französische am Gymnasium die schlimmsten Folgen hat. Unsre Gymnasiasten, die in Quarta gern Französisch lernen und bei 4 Stunden zumeist auch befriedigende Leistungen aufzuweisen haben, fallen bei dem plötzlich auf 2 Stunden reduzierten Unterricht oft genug völlig ab und messen dem mit so geringer Stundenzahl bedachten Unterricht auch nicht mehr die rechte Bedeutung bei. Gelingt es nicht, die Stundenzahl wenigstens in U III wieder auf drei zu erhöhen, so muß der Lehrstoff erheblich beschränkt werden. Der Verfasser hat uns ja gezeigt, welche Fülle grundlegenden grammatischen Wissens zu erledigen ist. Reicht aber die Zeit in keiner Weise aus, dann kann die grammatische Belehrung nur oberflächlich erfolgen, und die Übungsstücke müssen durchgejagt werden, ohne daß an Wiederholungen oder an eine Befestigung des Wissens gedacht werden kann.

Sörgel, Johannes, Englisch als erste Fremdsprache. Erfurt, Oberrealschule. 20 S. 4°. Progr.-No. 343.

Nach einigen einleitenden Bemerkungen über die Stellung des Englischen im fremdsprachlichen Unterricht und über die Erfahrungen, die man bis jetzt mit Englisch als erste Fremdsprache gemacht hat, untersucht der Verfasser objektiv, welche stichhaltigen Gründe sich gegen den Anfang mit Französisch oder Englisch anführen lassen, und zeigt dann, daß das Englische in grammatischer Beziehung sehr wohl das leisten kann, was man allgemein von der ersten Fremdsprache verlangt. Für Englisch als erste Fremdsprache spricht vor allem der Umstand, daß die gesamte Formenlehre einschließlich der wichtigsten syntaktischen Gesetze infolge ihrer durchsichtigen Klarheit und Einfachheit bequem in den beiden ersten Schuljahren erledigt werden kann, so daß bereits in den Mittelklassen die Lektüre, die für unsre Jugend von einem ungleich größeren Wert als die französische ist, zu ihrem Recht kommen und in den oberen Klassen völlig in den Vordergrund treten kann. Für des Verfassers Ansicht, mit Englisch zu beginnen und Englisch energischer zu betreiben, sprechen dann noch wichtige praktische Bedürfnisse, die größere politische und kommerzielle Bedeutung der Sprache. Wenn man auch den in der Abhandlung dargelegten interessanten Ausführungen des Verfassers vielfach zustimmen kann, so sind doch bei der praktischen Durchführung schwere Bedenken nicht zu unterdrücken. Schafft man wieder bei den Realanstalten grundverschiedene Lehrpläne, indem hier Französisch erste Fremdsprache bleibt, dort aber mit Englisch begonnen wird, dann ergibt sich ein heilloser Wirrwarr bei den Schülern, deren Eltern ihren Wohnsitz wechseln müssen. Den Luxus

zweier Realschulen mit verschiedener Behandlung der beiden modernen Fremdsprachen könnten sich gewiß nur wenige größere Städte leisten. Aber auch nach den jetzigen Lehrplänen der Realschulen erreicht das Englische nicht viel später die ihm gebührende Bedeutung. In der Unter-Tertia erledigt man bequem die einfache Formenlehre, so daß bereits in Ober-Tertia mit der zusammenhängenden Lektüre in wöchentlich zwei Stunden begonnen werden kann. Außerdem sind die neueren Lehrbücher — ich erwähne hier nur das Unterrichtswerk von Dubislav und Boek — so eingerichtet, daß die Lesestücke auch schon im ersten Unterrichtsjahr wertvolle Lektüre nach Inhalt und Form bieten und reichlich Stoffe zu Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens, über Land und Leute enthalten. Der Nachteil des Zeitverlustes wird also bei den sprachlich schon vorgebildeten und geschulten Schülern recht bald wieder eingeholt, nur bleibt hierbei die ständige Voraussetzung, daß man im Englischen die Grammatik wirklich in ihrer Einfachheit und unter Ausschluß alles unnötigen Formenkrams lehrt und englische Grammatik nur so weit treibt, als sie zum klaren Verständnis der Lektüre unbedingt notwendig ist. In Pommern und gewiß auch anderswo haben wir es erreicht, daß die Endleistungen in Beziehung auf praktische Sprachkenntnisse und Bewältigung einer schwierigeren Lektüre hinter denen des Französischen in keiner Weise zurückstanden, daß sogar öfters die Resultate im Englischen befriedigender waren als im Französischen.

Stettin. Oskar Preußner.

III. Bücherbesprechungen.

Dyroff, Adolf, Einführung in die Psychologie (Band 37 von „Wissenschaft und Bildung"). Leipzig 1909. Quelle u. Meyer. I u. 134 S. kl. 8°. geb. 1,25 M.

Die Sammlung „Wissenschaft und Bildung" will in anregender Darstellung und systematischer Vollständigkeit die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung bringen.

Sie will den Leser schnell und mühelos, ohne Fachkenntnisse vorauszusetzen, in das Verständnis wissenschaftlicher Fragen einführen; sie will dem Laien eine belehrende und unterhaltende Lektüre, dem Fachmann eine bequeme Zusammenfassung und dem Gelehrten, der gern zu einer gemeinverständlichen Darstellung greift, um sich in Kürze über ein seiner Forschung ferner liegendes Gebiet zu unterrichten, ein geeignetes Orientierungsmittel sein.

Nicht wenige von diesen Versprechungen erfüllt das unter allen Umständen wertvolle Buch von Dyroff. Die Sprache ist, abgesehen von hier und da etwas lang und nicht rasch übersichtlich gebauten Sätzen, sehr angenehm, meist recht frisch, öfter, auch bei sprödem Stoff, anschaulich. Ergebnisse streng wissenschaftlicher Forschung, auch in relativ systematischer Vollständigkeit, liegen vor, relativ d. h. in Anbetracht der zahlreichen noch ungelösten und schwer zu lösenden Fragen. Auch haben wir es hier unzweifelhaft mit einer für den Fachmann bequemen Zusammenfassung von Ergebnissen und auch von noch offenen Fragen der neuen, experimentellen Psychologie zu tun. Gleicherweise kann dem Gelehrten, der, ohne Fachmann zu sein, sich über Wesen, Methode und Erfolge der experimentellen Psychologie orientieren will, das Buch gute Dienste leisten.

Aber ohne physiologische, und zwar in gewissem Betracht sehr eingehende physiologische Kenntnisse wird nicht einmal der Gelehrte, geschweige der Laie, der im üblichen Sinne gebildete Mann, die gebildete Frau, das Buch, wenigstens große Partien, ja etwa die erste Hälfte des Buches hinlänglich verstehen können, und eine „schnelle und mühelose Lektüre, die keine Fachkenntnisse voraussetzt", ist das Buch wenigstens in diesen Abschnitten keineswegs. Nur für den Leser, der schon Fachkenntnisse, insonderheit physiologische besitzt, wird die unzweifelhaft belehrende Lektüre auch eine unterhaltende sein können.

Das liegt aber nicht an dem Verfasser, das liegt an Art und Charakter der schwierigen, heiß umstrittenen, erst etwa 30 Jahre alten Wissenschaft der experimentellen Psychologie selbst, die, von bedeutenden Köpfen begründet, ge-

fördert und gepflegt, im gegenseitigen Kampf hochwichtiger Gegensätze, für eine populäre Darstellung doch noch zu wenig Gesichertes bieten kann, vielmehr in nimmer ruhendem Streben immer neue Fragezeichen aufstellt und in mühevollen Untersuchungen vorhandener Rätsel auf immer neue stößt.

Sollte also eine populäre Darstellung der experimentellen Psychologie nicht wirklich noch verfrüht sein? Daß das Buch von Dyroff ein meines Wissens erster, ernster und immerhin sehr beachtenswerter Versuch zu solcher Darstellung ist, wird nicht bestritten; daß er gelungen, in allen Teilen gelungen, kann man nicht anerkennen. Vielmehr erscheinen gerade die Abschnitte, die möglichst wenig Physiologisches und Experimentelles an sich tragen, sondern nur auf feiner, reicher und sorgsamer Beobachtung ruhen, als besonders gelungen und ansprechend, als im besten Sinne populär und für gebildete Laien in hohem Maße anregend.

Nun ist das Buch der „Monatschrift für höhere Schulen" zur Beurteilung zugegangen. Es wird also wohl auch zu der Frage Stellung zu nehmen sein, ob der Schrift vielleicht irgendwie eine nähere Beziehung zur höheren Schule zukommen könnte?

Und ich möchte die Frage nicht schlechthin verneinen. Als Lehrbuch freilich für Propädeutik kann es nicht zugrunde gelegt werden; darauf ist es auch gar nicht angelegt. Auch als belehrendes Lesebuch kann es nicht allgemein empfohlen werden aus dem oben angegebenen Grunde unzureichender Gemeinverständlichkeit. Aber es gibt hier und da Primaner, die sich für experimentelle Physik besonders interessieren und bei denen man auch für die experimentelle Psychologie durch das Buch wohl den Sinn wecken und Verständnis schaffen könnte. Es würde also eine geeignete Anschaffung für die Bibliothek der Prima sein können.

Im einzelnen fällt in dem äußerlich sehr gefälligen Buche weniges auf.

„Erinnern" passivisch: „es wird etwas erinnert" ist nicht Sprachgebrauch (S. 39). „Nachdenkliche Tatsachen" (S. 30) für Tatsachen, die zum Nachdenken anregen, ist ungewöhnlich. Ungewöhnlich ist auch (S. 110) der Plural von Pein: „die Peinen". S. 78 die Worte des Mephistopheles: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie usw." erklären sich aus dem Zusammenhang der Stelle und aus dem Charakter Mephistos anders und sehr einfach. S. 88. Luther vergleicht nicht „Wort" und „Geist" schlechthin der „Scheide" und dem „Messer", sondern nennt „die Sprachen" (die alten) „die Scheiden, darinnen das Evangelium („dies Messer des Geistes") steckt". Was ähnliches bei Ratichius steht, habe ich nicht finden können. S. 108 bei „ich mag" wäre es doch wohl ratsam gewesen, auch an die ursprüngliche und nicht bloß an die heutige Bedeutung von „mögen" (vgl. vermögen) zu denken; noch bei Luther „graben mag ich nicht" = σκάπτειν οὐκ ἰσχύω. S. 112. Verfasser scheint keinen Unterschied zwischen „ideal" und „ideell" zu machen. S. 118. „Askese" ist uns aber doch heute im „weitesten" Sinn = „Übung": fremd. S. 117 steht versehentlich „setzte" statt „setze".

Zehlendorf bei Berlin. G. Leuchtenberger.

Loewenfeld, L., Über die Dummheit. Eine Umschau im Gebiete menschlicher Unzulänglichkeit. Wiesbaden 1909. J. F. Bergmann. XV u. 339 S. 8°. 5 M.

Der Verfasser, Nervenarzt in München, ist zu dieser Schrift veranlaßt durch

die große Zahl der Publikationen, die sich in den letzten Jahren in ärzlichen Kreisen mit dem Schwachsinn beschäftigt haben. Dummheit und Schwachsinn sind ja Geschwister; aber jene gehört noch in das Gebiet der Gesundheit, dieser in den Bereich des Krankhaften. Die Dummheit ist auch verbreiteter als Schwachsinn und in sozialer Beziehung viel wichtiger als diese. Sie ist eine Macht im öffentlichen wie im privaten Leben; vor allem eine Macht in der Schule und im Elternhause, die zu bekämpfen ist und gegen die der Kampf um so aussichtsvoller ist, je genauer wir sie kennen. Eine erschöpfende oder systematische Darstellung beabsichtigte der Verfasser nicht, er hat sich vielmehr bemüht, unter gewissen wichtigen Gesichtspunkten die Dummheit zu betrachten und in ihren mannigfaltigen Beziehungen sie zu verfolgen. So behandelt er beispielsweise die Frage allgemeiner und partieller Dummheit, ferner die Kriterien und besonderen Formen der Dummheit, Dummheit und Leidenschaft, Dummheit und Aberglauben, die Verdummung als Folge von Momenten, welche die geistige Entwicklung hemmen, und die Dummheit als Folge von Erkrankung. Für die Erziehung, die Schule und den Unterricht finden wir reiche Anregung in dem Kapitel, das die Dummheit und die Lebensalter behandelt; es handelt über die Kriterien der kindlichen Dummheit, über Aufsatzleistungen als Gradmesser geistiger Begabung, über Leistungen beschränkter Schüler im Rechnen, in der Orthographie und im Lesen, geht dann zur Dummheit der reiferen Jugend über, wobei die ungenügende Ausbildung der hemmenden seelischen Kräfte als Grundquelle aller Jugendtorheiten bezeichnet und der Einfluß des Alkohols und des erotischen Elements auf die Entwicklung zur Dummheit behandelt wird.

Doch nicht nur die Jugend mit ihrer Dummheit kommt zu ihrem Recht, auch uns selber wird ein Spiegel vorgehalten, in welchem wir uns je nach dem Maße unseres Selbsterkenntnisdranges beschauen können. Dazu bietet sich Gelegenheit in mehreren Kapiteln, einmal da, wo von der Dummheit der Intelligenten die Rede ist, das andre Mal, wo die Dummheit in der Wissenschaft behandelt wird. Beiläufig und ohne irgendwie anzüglich zu werden: auch der Fall des klugen Hans wird besprochen; auch wird dargelegt, daß Beschränktheit kein Hindernis für einen gewissen Grad von Gelehrsamkeit zu sein braucht und daß manche Dummköpfe sogar imstande sind, Stellungen zu erlangen, die in den Augen vieler wenigstens die staatliche Anerkennung nicht nur ihrer Gelehrsamkeit, sondern auch ihrer höheren Intelligenz bedeutet. Die geistigen Eigentümlichkeiten dieser Auserwählten werden so gut charakterisiert, daß man lebendige Modelle dazu bald finden kann. — Ein besonders anziehender Abschnitt ist der letzte des Buches, der von der Dummheit in der Vergangenheit, der Frage des intellektuellen Fortschritts der Menschheit sowie von der Dummheit der Zukunft und von dem Kampf gegen diese handelt. — Die Schlußbemerkungen kommen zu dem Ergebnis, daß bei dem Ausblick in Vergangenheit und Gegenwart nichts entdeckt sei, was uns zu besonderm Stolze auf den derzeitigen Stand unsrer Kultur und Intelligenz berechtigen könne; aber der Verfasser hält doch einen intellektuellen Fortschritt unsrer Bevölkerung in nicht zu ferner Zukunft für möglich. Hoffen wir das Beste und tun wir das Unsrige in Bekämpfung eigner und fremder Dummheit!

Berlin. A. Matthias.

Lehmann, Rudolf, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XX u. 428 S. 8°. geb. 9 M.

Die neue Auflage von Lehmanns wertvollem Buche zur Methodik des deutschen Unterrichts ist eindringlich durchgearbeitet und an manchen Stellen wesentlich umgearbeitet, ohne daß es seinem ursprünglichen Charakter und seinen von Anfang an genommenen Richtlinien irgendwie untreu geworden ist. Lehmann hat stets die richtige Mitte gehalten gegenüber Extremen im deutschen Unterricht, die diesem nicht unerheblich geschadet haben. Er hat dem anschaulichen Verständnis ebenso zu seinem Rechte verhelfen wollen wie dem denkenden; er hat also Front gemacht gegen die einseitige verstandesmäßige Richtung, die Laas und Hiecke seinerzeit vertraten, indem sie in der Ausbildung des kritischen Urteils und systematisch-rhetorischen Könnens das wesentliche Ziel des deutschen Unterrichts wie der gymnasialen Bildung überhaupt erblickten. Sein Buch hat der anschaulichen Auffassung dichterischer Werke wieder Freunde gewonnen, ohne daß der verstandesmäßigen Verarbeitung künstlerischer Eindrücke Abbruch geschah. Die Natur des Knaben- und Jünglingsalters war ihm dabei Richtschnur für taktvolle Grenzregulierung. Anderseits hat Lehmann aber auch das Verdienst, einer andern Gefahr frühzeitig entgegengetreten zu sein, nämlich der allzu einseitigen Betonung der Phantasie und des Gefühls im deutschen Unterricht. Und gerade diese Gefahr wurde doch in den letzten Jahren zuzeiten recht bedenklich, zumal Elternpublikum und auch ein Teil der Tagespresse der bezeichneten Richtung, die sich auf Kunsterziehungstagen über Gebühr zur Geltung zu bringen suchte, gefangen gab. Es ist ja so schön, alles was der strengen Arbeit, besonders strenger Gedankenarbeit sich nähert, von unsrer lieben Jugend fernzuhalten; daß aber gerade im deutschen Unterricht Arbeit, angestrengteste Arbeit vor allem not tut, das betont die Art, wie Lehmann die Fragen auffaßt, auf jeder Seite seines Buches. Und gerade hierin sehe ich den aktuellen Wert des Lehmannschen Buches, daß es uns beschützt vor den lauten Freunden des deutschen Unterrichts, die im Grunde seine schlimmsten Feinde sind, weil sie als falsche Propheten Stimmungsduselei predigen und das Heil der Zukunft sehen in ästhetischen Kunsterziehungskränzchen, in denen wir allenfalls Selbstmordskandidaten züchten, aber keine mannhaften Jünglinge erziehen, die mit klarem Kopf dereinst den Gefahren des Lebens trotzen, weil sie innerlich gegen jeden Sturm, der das Gemüt einmal erschüttert, gefestigt sind. — Noch nach einer andern Seite hin trägt das Lehmannsche Buch den gesunden Forderungen des Tages Rechnung; es faßt den Begriff der Klassiker nicht zu eng; wir erkennen heute mehr und mehr das geschichtlich Bedingte und das dauernd Lebendige unsrer großen klassischen Epoche und wir scheiden demgemäß das Wertvolle, das pädagogisch Bedeutsame jener Zeit, von dem weniger Wertvollen. Immer näher rückt uns Goethe und auch für die Werte, die Schiller verkörpert, erwacht das Verständnis kräftiger, während bei Lessing, sofern die Jugend davon genießen soll, für Lehmann die Einseitigkeit seiner Kritik und seines Standpunktes einen Grund bildet, seine Werke mehr nur als entscheidende Dokumente der geschichtlichen Entwicklung deutschen Geistes zu berücksichtigen. Dagegen aber zieht Lehmann die nachgoethische Zeit weit mehr in den Kreis seiner Methodik, weil

diese spätere Entwicklung in viel weiterem Umfange Gemeingut der Gebildeten geworden ist, als das noch vor zwei Jahrzehnten der Fall war. Das gilt ihm ebensowohl von der Romantik wie von der Epoche deutschen Schrifttums bis zum Jahre 1880. Er hat deshalb die Abschnitte, welche die Lektüre in Prima behandeln, wesentlich erweitert, die Erörterungen über die Romantik vertieft und der Behandlung der nachklassischen Zeit einen eigenen Abschnitt gewidmet. Neu hinzugekommen ist ein eingehender Entwurf zur Behandlung von Goethes Faust. Dieser Abschnitt scheint vielleicht manchem zu lang geraten; mir nicht. Denn es ist gut, daß wir an einer Stelle einmal in die Arbeitsstätte deutschen Unterrichts eingeführt werden, wo die Lösung eines schwierigen didaktischen Problems uns so vorgeführt wird, daß wir nachahmen können und für unsre Lehrkunst Gesetze zu finden vermögen. Diese Erweiterung des Lehmannschen Buches und diese Erweiterung der Unterrichtsaufgaben wird hier und da Bedenken erregen, besonders an den Stellen, die ängstlich mit den deutschen Stunden rechnen, die ihnen „lehrplanmäßig" zugewiesen sind. Diesen ängstlichen Gemütern ist der Abschnitt über Bewegungsfreiheit oder deutlicher gesagt über Lern- und Arbeitsfreiheit gewidmet. Der deutsche Unterricht liegt eben nicht nur in der Schule, seine Wirkungen sollen weit hinein gehen in die Arbeitsstunden des Hauses, seine Wirkungen sollen den Schüler im Hause beherrschen und, wenn es geht, auch die übrigen Mitglieder des Hauses, denen es nichts schadet, wenn sie ihre literarische Bildung vom Sohne Benjamin beständig anregen, erweitern und vervollkommnen lassen.

Da Lehmanns Buch an manchen Stellen eine Erweiterung erfahren hat, so ist dafür das Kapitel über philosophische Propädeutik in Wegfall gekommen, auch mit Rücksicht darauf, daß der Inhalt dem Verfasser heute veraltet erschien.

So ist das Buch lediglich seiner nächstliegenden Aufgabe gewidmet und verdient weiteste Verbreitung; jedenfalls weitere Verbreitung, als es bis jetzt gefunden zu haben scheint. Denn daß ein Buch von dieser Bedeutung für den deutschen Unterricht 12 Jahre gebraucht (1897—1909) hat, um zu einer neuen Auflage zu gelangen, ist bezeichnend für das Interesse, das der deutsche Unterricht in den beteiligten Kreisen findet. Alle schönen Worte und Behauptungen auf Tagungen deutscher Philologen und Schulmänner und alle ironisierenden Bemerkungen gegenüber Verfechtern einer kräftigeren Hebung und Pflege dieses Unterrichtes enthalten nichts weiter als eine Selbsttäuschung und schaffen die Tatsache, daß der deutsche Unterricht vielerorts noch eine Aschenbrödelstellung einnimmt, nicht aus der Welt. Möge das Lehmannsche Buch dazu beitragen, den Schatz unsres nationalen Geisteslebens unsrer Jugend zu vollerem Eigentume zu machen.

Berlin. A. Matthias.

Thimme, Adolf, Das Märchen. Handbücher zur Volkskunde. Bd. II. Leipzig 1909. Wilh. Heims. VII u. 201 S. 8°. geh. 2 M., geb. 2,75 M.

Einer außerordentlich schweren, aber auch ebenso dankbaren Aufgabe hat sich der Verfasser der Monographie über das Märchen unterzogen und — mit großem Geschick gelöst. Die Schwierigkeiten, die es zu besiegen galt, lagen einmal in der schier unübersehbaren Literatur, zumal der in Zeitschriften verstreut liegenden,

die es durchzuarbeiten galt, und dann in der Entscheidung bei den zahlreichen Fragen, die gerade für diese Literaturgattung noch recht umstritten sind. Dankbar aber war die Aufgabe in so hohem Grade deshalb, weil das Märchen mehr als vieles andre einen zuverlässigen Einblick in das Innenleben alles Volkstums, hier also vor allem unsres eigenen, tun läßt. Bewältigt sind die Schwierigkeiten der Durcharbeitung der weitverzweigten Literatur derart, daß man den Eindruck einer recht geschickten Verdichtung des Stoffes gewinnt. Nachdem der Begriff des Märchens bestimmt und umsichtig abgegrenzt ist gegen Sage und Mythus, auch Beziehungen zum Volkslied aufgewiesen sind, und die wichtige Unterscheidung zwischen Märchenmotiven und Märchennovellen aufgestellt ist, wird in je einem Kapital behandelt: die Geschichte der Märchenforschung, Märchen und Mythologie, Märchenmotive und Märchenformeln, märchenhafte Züge, kontaminierte Märchennovellen, einheitliche Volksmärchen, mythische Märchenleute, Märchentiere und Tiermärchen, Liebe, Ehe, Sittlichkeit, nationale Aneignung, Kinderseele und Märchenstimmung. Die Benfeysche Theorie vom ausschließlich indischen Ursprung aller europäischen Märchen wird als unhaltbar nachgewiesen, und zwar grundsätzlich, wenn auch die Gültigkeit für einzelne anerkannt wird, wenigstens für eine bestimmte bekannte Fassung.

Die Form, in der das Buch vom deutschen Märchen geschrieben ist, kann in vorbildlichem Sinne volkstümlich genannt werden. Nur der Kundige merkt die Arbeit, die darin steckt, die nachzuprüfen und weiter fortzusetzen der sehr umfangreiche Literaturnachweis am Schluß ermöglicht. Wo da Wacken und Klötze gelegen, um mit Luther zu reden, da fährt der Leser jetzt fein säuberlich wie über ein gehofelt Brett hin. Herzerfreuend berührt der warme innere Anteil, mit dem das Buch geschrieben ist. Den Deutschlehrern aller Arten von höheren Schulen sei es aufs beste empfohlen.

Friedeberg, Nm. Paul Lorentz.

Thiele, R., Im Jonischen Kleinasien. Erlebnisse und Ergebnisse. Mit drei Karten und 32 Bildern. 160 S. 8°. geh. 2 M.

Fritsch, O., Delos, die Insel des Apollon. Mit 27 Abbildungen. 84 S. 8°. geh. 1,50 M.

——, Delphi, die Orakelstätte des Apollon. Mit 47 Abbildungen. 135 S. 8°. geh. 2,40 M. (Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann. 45., 47., 48. Heft.) Gütersloh 1907 und 1908. C. Bertelsmann.

Wer über eine antike Ruinenstätte berichten will, sieht sich vor der schwierigen Aufgabe, ein doppeltes Bild zu geben; er soll den gegenwärtigen Zustand anschaulich machen, daneben aber aus den Trümmern das Ursprüngliche vor dem geistigen Auge des Lesers wieder erstehen lassen. Diese Schwierigkeit steigert sich häufig noch dadurch, daß verschiedene Kulturschichten übereinanderliegen, also mehrere Rekonstruktionsbilder erforderlich sind. Ferner hat nicht nur die antike Stätte, sondern auch ihre Wiederauffindung und Aufdeckung in der Neuzeit ihre Geschichte; auch hierüber werden geeignete Mitteilungen einzuflechten sein. Endlich kommt der Berichterstatter häufig in Versuchung, von persönlichen Reiseerlebnissen zu sprechen, zumal dann, wenn er nicht als Ausgräber dauernd an Ort und Stelle war,

sondern als wissenschaftlicher Tourist sich mit einem mehr oder minder flüchtigen Besuch begnügen mußte. Es ist klar, daß es einer Meisterhand bedarf, wenn diese verschiedenen Fäden sich zu einem glatten Gewebe vereinigen sollen.

Die Verfasser der drei vorliegenden Hefte scheinen sich der Schwierigkeit und Kompliziertheit ihres Unternehmens nicht gleichmäßig bewußt gewesen zu sein. Die Schilderung der jonischen Städte Kleinasiens leidet an einer gewissen Unruhe und Sprunghaftigkeit, die keinen ungetrübten Gesamteindruck aufkommen läßt. Freilich ist R. Thiele in der mißlichen Lage, in E. Ziebarths gleichzeitig erschienenen „Kulturbildern aus griechischen Städten" einen gefährlichen Konkurrenten zu besitzen; beide treffen in der Schilderung von Priene, Milet und Didyma zusammen, und der Vergleich fällt hier entschieden zugunsten Ziebarths aus, der den Leser von Anfang bis zu Ende zu fesseln weiß. Unstreitig beruht auch Thieles Büchlein auf sehr fleißiger Arbeit; aber man merkt die Arbeit zu sehr. Zuweilen hat man den Eindruck, als ob der Verfasser nicht recht über seinem Stoff stünde. Die „Ergebnisse" der Ausgrabungen sind nicht durchweg so verarbeitet, daß sie dem Lehrer genießbar sind. So werden die „sieben Campagnen" der Ausgrabung von Milet bis aufs Datum genau mitgeteilt (S. 42). Dagegen sind die Inschriften, aus denen Ziebarth so farbige Bilder antiken Lebens zu erwecken weiß, von Thiele allzu spärlich und, wie es scheint, nicht immer aus erster Hand benutzt worden.

Anderseits erfüllt die Darstellung der „Erlebnisse" des Verfassers den einen Zweck, dem sie berechtigterweise dienen sollte, die Örtlichkeit zu veranschaulichen, nur sehr unvollkommen. Wozu diese Erinnerungen, wenn der Verfasser trotzdem seiner Beschreibung gelegentlich eine „angenommene Wanderung" zugrunde legen muß (S. 43)?

Sieht man von diesen Mängeln ab, die den Genuß beeinträchtigen, so darf gesagt werden, daß Thiele ein zuverlässiger und gründlicher Perieget für die von ihm geschilderten Stätten (außer den oben genannten noch Ephesos und Smyrna) ist. Sehr dankenswert sind die geschichtlichen Überblicke (S. 7 ff., 26 f., 32 ff., 62 ff., 107 f.), die freilich mit dem archäologischen Befund nicht durchweg enge Fühlung halten.

Die beiden Hefte von O. Fritsch verdienen volle Anerkennung. Hier wird die Reiseerinnerung wirklich lebendig; ein geschickter Zug ist es z. B., den Leser gleich nach der Landung in Delos mit auf den Kynthos zu nehmen, ihm dort einen topographischen Überblick zu geben und daran die sorgfältig ausgearbeitete geschichtliche Skizze zu knüpfen. Nicht minder gelungen ist die Verbindung zwischen den beiden Heften durch die Schilderung einer Reise von der Geburtsstätte zur Orakelstätte Apollons hergestellt. Beide Kultstätten werden erschöpfend geschildert; wir lernen die einzelnen Bauten und plastischen Werke, verlorene und wiedergefundene, kennen und erhalten einen Einblick in den Betrieb der beiden Heiligtümer, ihre Verwaltung und ihre Feste. Dazwischen wird an passenden Stellen das Notwendige über die Wiederentdeckung mitgeteilt. Überall merkt man hier gute archäologische Schule, so besonders in der Verwertung der Inschriften und der literarischen Zeugnisse (vgl. den Päan des Aristonoos, Delphi S. 29 ff.). (Für die zweite Auflage notiere ich folgende Versehen: S. 50 unten fehlt im zweiten

deutschen Hexameter ein Fuß; S. 81 fehlt in der Transskription und Übersetzung der Inschrift: καὶ τὰ ὅπλα.)

Die drei Hefte sind mit Plänen, Grundrissen und Ansichten reich ausgestattet. Von wundervoller Schärfe ist das Titelbild von „Delphi" (Kastaliavorstadt) und die Gesamtansicht des heiligen Bezirks mit den Phaidriaden (nach S. 12).

Zabern i. E. E. Wendling.

Ziehen, Julius, Neue Studien zur lateinischen Anthologie. Frankfurt a. M. und Berlin 1909, Moritz Diesterweg. 40 S. 8°. 1,80 M.

Wenn der Verfasser dieser Carl Reinhardt gewidmeten Studien in der Vorbemerkung, seinen Stoff als spröde bezeichnet, so hat jedenfalls die Art, wie er hier mehr als 60 Stellen der Anthologie in 24 Abschnitten behandelt, diesem abgelegeneren Literaturgebiete eine Menge interessanter Seiten abzugewinnen vermocht. Die schonende Behandlung des überlieferten Textes weiß durch scharfsinnige Erklärung, die mit umfassender Gelehrsamkeit feines Verständnis auch der bildenden Kunst verbindet, manches Angezweifelte zu retten; mit leiser Hand rückt öfter schon eine anders gesetzte Interpunktion das Verständnis zurecht; wo stärkere Mittel unerläßlich erscheinen, stellt der Verfasser mit glänzender Divinationsgabe meist völlig überzeugend das Richtige her. Was so dem Texte gegeben wird, gibt er reichlich zurück, indem wir namentlich für die so eigenartige Kultur des römischen Afrika eine Fülle von neu belebten Einzelzügen gewinnen. Nur an wenigen Stellen gelange ich in der Kritik und Erklärung des Textes zu etwas abweichendem Ergebnis. Gewiß ist in dem auf S. 7 besprochenen Gedichte 304 der Salmasianusanthologie die Überlieferung, *Hinc nemus, hinc fontes et structa civilia cingunt Statque velut propriis ipsa Diana iugis* unhaltbar; unhaltbar wäre auch Rieses Schreibung *exstructa cubilia*, wenn, wie Ziehen annimmt, *cubilia* die Schlafgemächer des Jagdschlosses bedeutete, deren Erwähnung neben dem *nemus*, den *fontes* und der Dianastatue denn doch zu abgeschmackt wäre. Aber *cubile* bezeichnet in der Baukunst auch das Lager, in das Steine u. a. eingelassen sind; kann mit *cubilia* hier nicht der Sockel gemeint sein, auf dem das Bild der Göttin so natürlich steht, wie wenn sie auf ihrem eigenen Bergrücken stünde? Auch an *sedilia* ließe sich denken, vgl. Corpus gloss. III 238,53 (Herm. Einsidl. *de aedibus sacris*) τὰ θρόνια *sedilia*. — In dem Diskusrelief c. 371 schafft Ziehen eine neue Pointe dadurch, daß er an der verderbten Stelle v. 4 *inridens pariete teste gemere virum* einen derben Witz vermutet, den er in einem nach Analogie von *robiginare* gebildeten *tentiginare* zum Ausdrucke bringt: *irridens pariter tentiginare virum*. Man gewinnt dasselbe, wenn mit einfacherer Änderung gelesen wird: *irridens pariter teste tumere virum*; der tröstende Cupido lächelt zugleich darüber, daß dem Satyr der Hoden strotzt. In dem Gedicht auf Bajä c. 271 wird S. 16 zweifellos richtig der zweite Vers *illa natare lacus cum lampade iussit Amorem* als Satz für sich von dem ersten *ante bonam Venerem gelidae per litora Baiae* getrennt; nun fehlt aber diesem ein Verbum finitum, und Ziehen kommt von dem Gedanken, mit Recht sei in Bajä die Venus Gegenstand der Verehrung und des Kultes gewesen, zu der Vermutung: *rite boant Venerem gelidae per litora Baiae*. Muß man überhaupt ändern? Läßt sich nicht *erant* ergänzen? Dann wäre dies der Sinn: Vor der gütigen Venus,

d. h. bevor die Güte der Venus eingriff, war Bajä ein kalter Ort an der Küste. Infolge der Sendung des Amor wurde Bajä durch seine warmen Quellen *repente salubres* (Cic. fam. 9, 12). Ziehen verzweifelt daran, in c 415,29 f. (S. 30) *et qui decenti iugulo tinctoria moto spem, quamvis lecto iam referatur, habet* die Worte von *decenti* bis *moto* herzustellen; unter Benutzung seines Gedankenganges könnte man vermuten: *et qui decertat iugulo tinctoria vota* = „und wer mit seinem Halse blutgierige Wünsche durchkämpft", d. h. wer den eignen Hals daran setzt, um die Wünsche blutgieriger Menschen zu befriedigen. — Dem Druckfehlerverzeichnis auf S. 40 wäre noch hinzuzufügen S. 4, Z. 10 v. u. hellenistisch (statt hellenistich), S. 17, Z. 19 v. u. S. 7 (statt 17).

Sondershausen. Funck.

Niedermann, Max und **Hermann, Ed.,** Historische Lautlehre des Lateinischen. Heidelberg 1907. Carl Winter. XII u. 115 S. 8°. 2 M. (Indogermanische Bibliothek, herausg. von Herm. Hirt u. Wilh. Streitberg. Zweite Abteilung: Sprachwissenschaftliche Gymnasialbibliothek unter Mitwirkung zahlreicher Fachgenossen herausgegeben von Max Niedermann. 1. Band.)

Das Büchlein ist eine von Dr. Ed. Hermann (Oberlehrer an der Hansaschule in Bergedorf) besorgte deutsche Bearbeitung einer französischen Schrift von Dr. Max Niedermann (*Précis de phonétique historique du latin, avec un avant propos par A. Meittet*, Paris 1906, Klincksieck). Es eröffnet in recht würdiger Weise eine Reihe für Gymnasialzwecke berechneter Handbücher, die die Ergebnisse der Sprachwissenschaft in einfacher, brauchbarer Form vermitteln sollen. Um den weitläufigen Werken von Brugmann, Delbrück und andern, sowie der unübersehbaren Einzelliteratur mit völlig eigenem Urteil gegenüberzustehen, ist ein Studium des Indischen unerläßlich. Für das hier vorliegende Werkchen aber ist charakteristisch, daß es zum erstenmal ganz auf die Heranziehung der andern indogermanischen Sprachen verzichtet und seine Darlegungen auf die lateinische Sprache selbst aufbaut. Der Versuch ist im wesentlichen gelungen. Aus jeder Zeile blickt recht gründliche Kenntnis der gesamten indogermanischen Sprachwissenschaft hervor, ohne daß doch der Verfasser mit weitläufigen Herleitungen aufhält und ermüdet. Da, wo das Lateinische eine Sonderentwicklung durchgemacht hat, z. B. in dem Ablaut con-ficio gegenüber facio, der sich durch das älteste lateinische Betonungsgesetz erklärt, mag jene schlichte Kürze schon weniger überraschen; aber auch da bewährt Verfasser seinen Grundsatz, wo andere der Versuchung des Vergleichens und Herleitens wohl nachgegeben hätten: so z. B. in der Angabe über die Entstehung des -ī im Perfectum Activi aus einem ursprünglichen -ai (tŭtŭdī = *tŭtudai); es war Osthoff, der in langwieriger Untersuchung zuerst die Herkunft des -i aus medialem -aī (griech. -αι) darlegte.

Alles ist so wohl erwogen, daß an wenigen Stellen Widerspruch herausgefordert wird. Wenn freilich im Eingang im Abschnitt über die lateinische Betonung der Auffassung der französischen Gelehrten, die den lateinischen Akzent wesentlich als musikalisch betrachten, der Vorzug gegeben wird, so kann die der deutschen Forscher — nach ihnen überwiegt das exspiratorische Moment — damit

nicht als erledigt angesehen werden. Es wird zwar darauf hingewiesen, daß erst seit dem Beginn der romanischen Periode (d. h. etwa seit dem Ende des 4. Jahrhunderts) Angaben auftauchen, die auf einen exspiratorischen Akzent bezogen werden müssen. Damals sei ein Wandel in der Natur der lateinischen Betonung vor sich gegangen. Es ist aber daraus nur zu schließen, daß damals — mit dem Sinken oder Verschwinden des hellenischen Einflusses — auch die Übertragung griechischer Akzenttheorien auf die lateinischen Verhältnisse aufhörte.

Für die spätlateinische Verwirrung zwischen b und v wäre für deutsche Leser (neben dem angeführten franz. Besançon aus lat. Vesontionem) besonders naheliegend deutsch Worms aus lat. Borbetomagus, Bormitomagus (mit der Zwischenform Wormatia) und **Birten** aus einer dem latinisierten **Vetera** zugrunde liegenden (einheimischen) Namensform, die auf einer merowingischen Münze als Bertu- no (wohl gleich Viro-dunum) erscheint.

Das Buch wird seinen Zweck sicher erfüllen. J. Wackernagel, der ein Vorwort dazu geschrieben hat, bemerkt mit Recht, daß der heutige Sprachunterricht eine entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise fordert, zumal er sie mit den sichersten Tatsachen belegen kann.

Düsseldorf. Franz Cramer.

Jäger, Oskar, Deutsche Geschichte. Erster Band. Bis zum westfälischen Frieden. Mit 114 Abbildungen und 7 Karten. München 1909. Becksche Verlagsbuchhandlung. XII u. 668 S. 8°. geb. 7,50 M.

„Geschichte" definiert Jäger (S. 373) als das, was würdig ist, „im Gedächtnis der Allgemeinheit aufbewahrt zu werden". Was also von den allgemeinen Geschicken der deutschen Nation bis 1648, bis zu der Zeit, wo ihr „die Einheit, die Macht, die Freiheit" endgültig verloren gingen, nach des Verfassers Meinung diesen Anspruch erheben kann, ist in dem vorliegenden ersten Teile des auf zwei Bände berechneten Werkes erzählt worden. Von Ereignissen der außerdeutschen Geschichte soll nur das herbeigezogen werden, was für die Entwicklung jener Dinge von Bedeutung gewesen ist und zu deren Verständnis notwendig ist. Daß die Auswahl des Dargestellten unter solche Gesichtspunkte gestellt worden ist, wird man ohne weiteres billigen. Daß sie im ganzen richtig getroffen worden ist, soll ohne Rückhalt ausgesprochen werden; im einzelnen wird naturgemäß mit dem Verfasser zu rechten möglich sein. Da wo von dem „unfruchtbaren Ringen" Ruprechts von der Pfalz die Rede ist (S. 373), gesteht Jäger selbst, daß das „nicht die Geschichte Deutschlands" sei. Vielleicht läßt sich unter Annahme desselben Standpunktes auch sonst noch gelegentlich kürzen: so S. 316—318, wo ausführlich die Tat Johann Parricidas erzählt wird, so in Kapitel 25, wo der Reformationsbewegung in den außerdeutschen Ländern Europas fast 11 Seiten gewidmet werden, oder, wenn man Heinrich I. oder auch Ludwig den Deutschen als Begründer der politischen Einheit der deutschen Nation ansieht, in dem, was man dann füglich die Vorgeschichte nennen könnte, die mehr als den sechsten Teil des Buches füllt.

„Nicht auf dem Wege des Friedens und der gütlichen Überredung vollziehen sich die menschlichen Geschicke," heißt es auf S. 600. „Dem Auf und Ab der

Fehden und Kriege, dem Zank und den Gewaltsamkeiten der hadernden Parteien, dem Feilschen und Zanken um Landbesitz und Ehrenstellen," der politischen Geschichte mit einem Wort hat Jäger daher auch den ersten Platz eingeräumt. Und da ferner der Willensentschluß des Einzelnen den Gang der Ereignisse bestimmt, so ist weiterhin sein Buch nicht eine Geschichte der „Ismen"; die Darstellung ist vielmehr orientiert an der Erzählung von dem Tun und Handeln der führenden Persönlichkeiten, wie es charakteristischer auch der Form nach kaum hervortreten kann als z. B. auf S. 584, wo es heißt: „Die zwölf Jahre der Regierung Maximilians waren durch kein größeres Ereignis bezeichnet." Weshalb denn auch auf die Herausarbeitung von klaren Bildern der Großen dieser Welt — nicht selten auch der weniger bedeutenden — an der Hand der zeitgenössischen Quellen große Sorgfalt verwandt worden ist.

Aber der Verfasser ist hierbei nicht stehen geblieben. Er ist tiefer vorgedrungen zu den Motiven und Prinzipien, die sich in jenem Auf und Ab der äußeren Ereignisse kundtun; er schildert ferner auch das soziale und wirtschaftliche, das geistige, künstlerische und religiöse Leben, und zwar um so ausführlicher, je größer seine Wirkung auf die jedesmaligen geschichtlichen Vorgänge gewesen ist, so daß beispielsweise in den Abschnitten über die Reformationszeit, den schönsten des ganzen Buches, die politische Geschichte naturgemäß in den Hintergrund tritt. Er wendet endlich nicht selten „von dem Getümmel der großen Welt, den Ränken und Kämpfen der Magnaten" den Blick auch „dem privaten Leben" zu, der Arbeit und dem Tun der vielen, die „keinen Anspruch auf die Dauer ihres Namens in der Geschichte machen", und gibt wieder auf Grund zeitgenössischer Quellen anschauliche Bilder z. B. von den Kulturzuständen unsrer Vorfahren zu Tacitus' Zeit (S. 19 ff.) oder von dem Leben des Bürgers in der Stadt (S. 430), von dem Tagewerk eines geistlichen Herrn (S. 163), dem Tun und Treiben der Ritter.

Der Anschaulichkeit der Schilderung entspricht die Durchsichtigkeit des Stils. Flüssig und schlicht in Ausdruck und Satzbau, frei von Trivialitäten wie von gesuchten Wendungen — nur ein paar Ausnahmen notiere ich: S. 10 u. S. 19 „ungeschmeidigt"; S. 47, Zl. 3; S. 164, Z. 12 und ähnlich S. 551, Z. 4; S. 223 „als Kaiser gekrönt"; S. 310 „der nahe und nächst liegende Kandidat"; S. 316 „Scherzwort ... aufgesetzt"; S. 344 u. 602 „verhaftet"; S. 492 „die im Fett schwimmenden Kaufherrn"; S. 517 „allem Zwange und Bindung"; S. 599, Z. 6, 7 und dazu die Ungleichheit in der Zeichensetzung vor ‚und' mit neuem Subjektswort im Hauptsatze, für die ich einen Grund nicht erkennen kann — geht dieser nur darauf aus, für die Sache jedesmal den passendsten Ausdruck zu finden, um den Leser zu überzeugen, nicht zu überreden, ohne daß er deshalb etwa farblos würde.

Es ist etwas Wahres an dem Buffonschen Wort *„le style c'est l'homme même"*. Der Mensch Jäger, wenn ich von mir aus schließen darf, erwirkt auch bei flüchtiger Bekanntschaft den Eindruck einer Persönlichkeit, den Persönlichkeitsbegriff in der knappen aber scharfen Definition gefaßt, wie Horaz sie lehrt, als *„fides"* und *„virtus"*. Nun wohl, „Gerechtigkeits- und Wahrheitssinn" und zugleich „Herz und Charakter" sprechen auch aus seinem Buch, nach Form und Inhalt. Jener äußert sich in der unbedingten sachlichen Zuverlässigkeit — ein Versehen notiere ich auf S. 318, Z. 9 v. u. (1296 statt 1295) —, in der verständigen Benutzung der

Forschungsergebnisse und dem besonnenen Urteil über Personen und Dinge — ungerechtfertigte Härten sind mir nur aufgestoßen auf S.206, Z.10, 11 u. 551, Z.4, 5—, wobei sich Jäger der Kunst des rechten Historikers befleißigt, das Wesen und Tun vergangener Zeiten so zu erkennen, wie die Mitlebenden sie erkannt haben, nicht wie sie von den Menschen des aufgeklärten XX. Jahrhunderts beurteilt werden, ohne uns übrigens, wo das von Wert ist, deren Urteile zu verschweigen (vgl. z. B. S. 222, Z. 9 ff.). An solchen Stellen wie aber überhaupt aus dem ganzen Buche weht uns die andre vorher gekennzeichnete Eigenschaft entgegen, die *virtus* Jägers, die starke, auf sich selbst stehende Männlichkeit des evangelischen deutschen Mannes der Gegenwart, der Front macht gegen alles, was lediglich „auf das Recht des Überlieferten gestützt" jedem „gottgewollten Fortschritt" zuwider auf „Zwang und Bindung" des Menschengeistes ausgeht, und der sich nicht scheut, offen als Wahrheit zu bekennen, was er als solche erkannt hat. Daß ihm hier freilich der katholische Teil unsrer Bevölkerung überall wird folgen können, halte ich für ausgeschlossen (vgl. besonders S. 100, Z. 8; 361, Z. 12 ff.; S. 460, Z. 19, 20; S. 461, Z. 2; S. 509, Z. 16 ff.; S. 510 Ende; S. 565, Z. 10 ff. v. u.; S. 575, Z. 3 ff.; S. 601, Z. 1 ff.; S. 643, Z. 15 ff. v. u.). Was hier für Jäger Wahrheiten sind, sind für jenen eben keine und werden ihm auch durch die Lektüre des Buches keine werden. Der Geschichts s c h r e i b e r Jäger durfte und mußte hier weitergehen, als der Geschichts l e h r e r von Schülern verschiedener Konfessionen es empfohlen und seinerzeit getan hat.

Unter Mitteilung dieser Beobachtung empfehle ich daher das vorliegende Buch, das sich zudem einer tadellosen Ausstattung erfreut, auf das wärmste denen, für die es geschrieben ist: dem Primaner der höheren Lehranstalten und dem ihm an Auffassung Gleichstehenden als Anregung zum Studium eingehenderer Spezialwerke und dann weiterhin deutschen Männern und Frauen überhaupt als Quelle geschichtlicher Belehrung, als ein Buch, das zwar für die W i s s e n s c h a f t einen s e l b s t ä n d i g e n Wert nicht hat noch haben soll, aber andererseits die bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse zusammenfaßt und in vorzüglicher Weise zur Darstellung bringt.

Daß man im einzelnen hier und da Ausstellungen machen wird, gelegentlich etwas hinzugesetzt oder gestrichen sehen möchte, mit diesem oder jenem Urteil sich nicht einverstanden erklären wird, hier und da im Interesse größerer Klarheit einen Ausdruck geändert wissen will, ist selbstverständlich: diese Ausstellungen sind nicht derart, daß sie den Wert des Ganzen herabzusetzen vermöchten. Nur zur Rechtfertigung meiner Behauptung soll das Wichtigste angeführt werden. S. 5 unten und S. 36 oben vermisse ich einen Hinweis auf die „Wissenschaft des Spatens"; der Name „Germanen" haftete doch wohl zuerst an einem Bund keltischer Völkerschaften („Nachbarn") in Belgien (S. 9, 15); auf S. 44, 45 hätte die Vernichtung des Reiches der Burgunder und die Verpflanzung ihrer Reste erwähnt werden können; S. 119 scheint mir die Bedeutung der Mersener Teilung auf Kosten derjenigen von 878 überschätzt; zur Zeit des Sieges bei Hohenburg glaubte Gregor VII. noch an Heinrichs Gefügigkeit, die Erörterung auf S. 180 unten scheint mir daher nicht am Platze; die Frage der „Laieninvestitur" scheint mir in ihrer Bedeutung für den A u s b r u c h des Konfliktes (S. 182) überschätzt,

die Szene von Kanossa (186 unten) zu sehr im Sinne der kaiserfeindlichen Quellen dargestellt; den Abschluß des Wormser Konkordats (S. 206) beurteile ich weniger günstig (vgl. S. 210, Z. 7, wo der Zusatz fehlt „oder seines Vertreters", und 214, Z. 12 v. u.); der S. 303, Z. 10 festgestellte Unterschied zwischen „Billigung" und „Bestätigung" (*approbatio*) ist mir nicht klar; S. 349 muß es statt „Siegel" „Siegelkapsel" heißen, auch ist das „fremde Gericht" (Z. 5 v. u.) eben das königliche; die Erklärung von der Bedeutung des Wahlprinzips für die deutschen Königswahlen aus der Idee von der Erhabenheit des Kaiserberufs heraus (S. 448, 449) billige ich nicht; die Darstellung des Ablaßgeschäfts des Kurfürsten Albrecht, sowie sie S. 476, Z. 3 v. u. bis 477, Z. 7 gegeben worden ist, halte ich nicht für einwandfrei; in dem Marburger Religionsgespräch (S. 518) hätte der Verfasser Luther den Zwang seiner Überzeugung zubilligen müssen (vgl. S. 525 o.), und endlich tritt mir (S. 642) der Fortschritt von 1648 gegen 1555 hinsichtlich der Toleranz nicht klar genug hervor, wenn er auch in dem Satze „wo sie nicht allen ihren Untertanen öffentliche Ausübung ihres Kultus gewähren wollten" angedeutet worden ist.

Elberfeld. W. Meiners.

Otto, Berthold, Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle. Berlin 1908. Buchhandlung „Bodenreform". 31 S. 0,50 M.

Ottos Streben, die Jugend mehr als im allgemeinen geschieht zum Nachdenken über moderne Lebensfragen anzuregen, verdient auch bei den Lehrern höherer Schulen durchaus Beachtung. Dazu ist die Art, wie er diese Fragen zu behandeln versteht, eingehenden Studiums wert. Man kann ein gut Teil methodischer Weisheit lernen, wenn man aufmerksam liest, wie Otto in den ersten sieben Kapiteln des vorliegenden Büchleins die Frage der Bodenreform in immer neue Teilprobleme zerlegt und seine Zuhörer geradezu zwingt, sie mit ihm zu lösen, wie er in einfacher, kräftiger Sprache zu ihnen redet, wie er schwierige Begriffe in lebhafte Anschauungen umwandelt, wie er an einem Stoffe wissenschaftlich denken lehrt, der gerade durch seine Behandlung für viele der Kinder persönliche Bedeutung gewinnen wird. So meisterhaft die Entwicklung des Problems und der möglichen Lösungen in diesen ersten sieben Kapiteln ist, so matt und in seiner Kürze schwer verständlich ist das achte, das die Gesamtlösung im Sinne des Programms der Bodenreformer bringt. Mir scheint aber auch, daß es bei der Behandlung moderner sozialer, politischer oder religiöser Fragen auf der Schule meistens unnötig, immer gefährlich ist, fertige Lösungen zu geben. Es genügt, auf die Probleme hinzuweisen, sie zu entwickeln. Gefährlich ist der andre Weg schon deshalb, weil in sehr vielen Fällen die Fassungskraft der Schüler es verbietet, die Probleme allseitig und erschöpfend zu behandeln, und weil es dem wissenschaftlichen Geist unsrer höheren Schulen widerspricht, Schüler nach einseitiger Behandlung eines Problems zu seiner Lösung anzuhalten. So betrachtet auch Otto die Bodenreformfrage mit den Schülern nur unter dem einen Gesichtspunkte der Volksgesundheit und der wirtschaftlichen Not der Masse. Das ist methodisch gewiß richtig. Ehe man aber dann ein praktisches Einschreiten des Staates endgültig empfiehlt, wird man einem zweiten Gesichtspunkt doch mindestens Nachdenken widmen müssen: dem Gedanken, inwieweit es gut und nützlich sein kann, das freie Spiel der

Kräfte der einzelnen immer mehr durch die Allmacht des Staates zu binden. An diese Frage rührt Otto garnicht, und er würde sie wohl auch schwerlich seinen Schülern so verständlich machen können, daß sie zu fertigen Schlüssen kommen. Aber wie gesagt, deren bedarf es auch nicht. Es ist nur gut, wenn die Schule, um dem Leben nicht fremd zu werden, moderne religiöse und politische Fragen in den Kreis ihrer Betrachtung zieht. Aber sie darf sie immer nur als Problem behandeln. Nirgends so sehr als hier gilt Lessings Wort von der Wahrheit.

Haspe. Edmund Neuendorff.

Conwentz, H., Beiträge zur Naturdenkmalpflege. Zweites Heft. Berlin 1908. Gebrüder Borntraeger. 158 S. gr. 8°. 1,50 M.

Für die Erweckung und Belebung des Heimatgefühls können und müssen auch die höheren Schulen das ihrige beitragen; es gehört zu ihren edelsten Aufgaben, in den Zöglingen das feinere Empfinden zu pflegen, „für welches nicht nur Mitmenschen und Tiere, sondern auch Landschaft, Steine, Pflanzen ein Recht auf schonende Rücksicht haben und welchem beispielsweise auch das gedanken- und zwecklose Abbrechen von Zweigen und Ausreißen oder Zertreten von Pflanzen widerstreben muß, selbst wenn es sich nicht um Seltenheiten oder gar um Reste einer absterbenden Flora handelt", wie es in einer Verfügung des ostpreußischen Provinzial-Schulkollegiums heißt. Deshalb wird hoffentlich vielen Lesern der Monatschrift eine kurze Anzeige des zweiten Heftes der „Beiträge" erwünscht sein. Vornehmlich für wissenschaftliche Kreise bestimmt, verfolgen sie den löblichen Zweck, zur Erforschung, Pflege und Erhaltung der Naturdenkmäler anzuregen und erscheinen in zwanglosen Heften von verschiedenem Umfange. Das vorliegende zweite, den Zeitraum vom 1. April 1907 bis 31. März 1908 umfassend, berichtet im ersten Teile (bis S. 65) zunächst über die allgemeine Tätigkeit der staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege, über die Reisen und die Vorträge, die der unermüdliche Herausgeber gehalten hat; sodann über die Veröffentlichungen, die von jener Stelle ausgegangen sind und die mit ihr mehr oder weniger im Zusammenhang stehen; schließlich werden die Bücher, Karten und Bilder angeführt, die seit dem ersten Berichte durch Ankauf und Schenkung hinzugekommen sind; „teilweise unbeabsichtigt" ist ein Tauschverkehr entstanden.

Der zweite Teil (bis S. 116) berichtet über die Fortschritte der Naturdenkmalpflege, und zwar zunächst über allgemeine Maßnahmen der gesetzgebenden Körperschaften (das bekannte Gesetz vom 15. Juli 1907 kommt besonders in Betracht), der Behörden und der Vereine. Außer sechs Provinzialkomitees sind zwei Bezirks- und ein Landschaftskomitee entstanden. Das Nähere darüber wird in dem besonderen Abschnitte „Örtliche Maßnahmen" (S. 75 bis 116) mitgeteilt; unter den preußischen Provinzen ist das wenigste zu berichten über Schleswig-Holstein und Hessen-Nassau.

Den Beschluß machen 15 Anlagen; meist sind es Erlasse von Behörden. Die letzte Anlage ist ein Bericht des Professors Dr. Gürich in Breslau über die neueröffnete Tropfsteinhöhle in Attendorn, Kreis Olpe, Westfalen; durch drei

große Abbildungen wird der Bericht erläutert. In ihm nehme ich an den beiden Sätzen S. 150 sprachlich Anstoß: „Die Höhle bietet eine Fülle sehr bemerkenswerter Vorkommen von Kalksinter und Tropfsteinbildungen. Diese zeigen auffällige Ähnlichkeit mit den Vorkommnissen in der Hermannshöhle.“ ‚Funden‘ muß es heißen, und zwar auch an erster Stelle. „Vorkommen“, Plural eines substantivierten Infinitivs — heiliger Wustmann, sei gnädig! Das sei die einzige Kritik, die ich an dem Hefte übe; sachliche ist ja überhaupt ausgeschlossen. Möge das nächste Heft über erfreuliche Fortschritte berichten können.

Görlitz. E. Stutzer.

Lassar-Cohn, Die Chemie im täglichen Leben. Gemeinverständliche Vorträge. Hamburg und Leipzig 1905. Leopold Voss. 5. Aufl. VII u. 329 S. 8°. 4 M.

Unter den Büchern, die bestimmt sind, weiteren Kreisen chemische Kenntnisse zu vermitteln, steht das bezeichnete in erster Reihe. Hat es doch in neun Jahren die fünfte Auflage erreicht. Es verdankt diesen Erfolg offenbar dem großen Bedürfnis, das in weiten Kreisen des Volkes für solche Bücher vorhanden ist und dem Geschick, mit dem der Verfasser dieses zu befriedigen verstanden hat. In dem engen Rahmen von zwölf Vorträgen bietet er eine große Fülle von Stoff aus dem Gebiete der Chemie, soweit sie Vorgänge und Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens, der Industrie und des Handels betrifft. Dabei verzichtet der Verfasser allerdings auf eine ausreichende wissenschaftliche Begründung der chemischen Erscheinungen. Für Leser ohne entsprechende Vorbildung hat er eine Einführung in die Chemie in leicht faßlicher Form in demselben Verlage erscheinen lassen. Immerhin hätte auch in dem vorliegenden Buch ohne wesentliche Vergrößerung seines Umfanges auf eine methodische Einführung in die Grundbegriffe der Chemie mehr Rücksicht genommen werden können. Was in dieser Beziehung geboten wird, ist unzulänglich. So wird erst auf S. 23 der Begriff des chemischen Elementes erläutert, nachdem schon vorher kompliziert zusammengesetzte Verbindungen besprochen sind. Die Erläuterung der Begriffe Atom und Molekül, S. 26, könnte die irrtümliche Auffassung hervorrufen, daß nur die nicht elementaren Körper aus Molekülen aufgebaut sind. Vor allem müßte die quantitative Bedeutung der Formeln, auf die nur am Schlusse des Buches in einer Anmerkung kurz hingewiesen wird, und im Zusammenhang damit das wichtige Grundgesetz von den konstanten Gewichtsverhältnissen eingehender erörtert werden, und zwar schon in der ersten Vorlesung im Anschluß an die Besprechung der Verbrennungserscheinungen. Im übrigen zeichnet sich das Buch durch eine frische und anschauliche Art der Darstellung aus; als besonderer Vorzug derselben ist hervorzuheben, daß sie die geschichtliche Entwicklung der wichtigsten chemischen Industrien eingehend berücksichtigt, wodurch die volkswirtschaftliche Bedeutung der letzteren und ihr Zusammenhang mit der Kulturentwicklung wirkungsvoll hervortritt. Die Fassung des Ausdrucks könnte manchmal sorgfältiger sein, wie S. 248: „. . . . so wirken sie (die Röntgenstrahlen) durch das Holz des Kästchens, welches das Tageslicht nicht durchdringt, also abhält,“ wo dasselbe Relativpronomen gleichzeitig als Subjekt und Objekt gebraucht wird; oder S. 206:

„der große Unterschied, ob die Fette . . . ., ist, wie wir schon aus den Gleichungen ersehen," anstatt: worauf bei den Gleichungen schon hingewiesen ist. Auch einige sachliche Irrtümer seien erwähnt: S. 40 wird der Aschengehalt der Roggenpflanze mit 6,38% ihres Gewichtes angegeben, statt des Gewichtes ihrer Trockensubstanz. S. 50 wird das Vorkommen der Kalisalze zu eng begrenzt; die große Ausdehnung und Bedeutung des Kalibergbaus könnte mehr hervorgehoben werden. S. 53 werden die Ausdrücke Basis und Alkali fälschlich als gleichbedeutend bezeichnet. S. 61 wird bei Besprechung der Milchsäuregärung gesagt, daß „Voraussetzung für jede Gärung Pilze, heute Bazillen genannt, seien", während an anderer Stelle richtig die Hefepilze als Ursachen der weingeistigen Gärung bezeichnet sind. Auch hätten die bedeutsamen Buchnerschen Forschungen über den wirklichen Anteil der Hefepilze an der weingeistigen Gärung erwähnt werden können. S. 155: Die Farbe des Chlorgases ist nicht gelb, sondern gelbgrün; bei der Besprechung der Bleichprozesse hätte auf die elektrolytische Gewinnung der Bleichflüssigkeiten hingewiesen werden können. S. 273: Die Bezeichnungen „Schmiedeeisen und Schweißeisen" sind nicht identisch, ebenso wird S. 281 jedes manganhaltige Roheisen fälschlich als Spiegeleisen bezeichnet. S. 294 heißt es, daß bei der elektrolytischen Gewinnung des Aluminiums aus Aluminiumoxyd der Sauerstoff „gasförmig entweicht", während er sich mit dem Kohlenstoff der Anode zu Kohlenoxyd vereinigt. Die wichtige Verwendung des Aluminiums nach dem Goldschmidtschen Verfahren zur Erzielung hoher Temperaturen, z. B. bei der jetzt häufig ausgeführten Verschweißung der Straßenbahnschienen, hätte erwähnt werden können.

Die gemachten Ausstellungen, die bei einer neuen Auflage leicht berücksichtigt werden können, sollen den Wert des Buches nicht herabsetzen. Für den chemischen Unterricht bietet es mancherlei Anregungen und wertvollen Stoff, auch den Schülerbibliotheken sei es zur Anschaffung empfohlen.

Vogtherr, M., Die Chemie. Hausschatz des Wissens, Abt. III, Bd. 5. Neudamm 1905. J. Neumann. 847 S. 8°. Lbd. 7,50 M.

Die „Chemie" von Vogtherr weist alle Vorzüge auf, die den mir bekannt gewordenen Werken der Sammlung „Hausschatz des Wissens" eigen sind: eine ausführliche Darstellung, die in der rechten Art zwischen dem kurzen Leitfaden und der erschöpfenden Behandlung des wissenschaftlichen Handbuches die Mitte hält, eine leicht verständliche und doch von wissenschaftlichem Geiste getragene Schreibweise, eine trotz des billigen Preises sehr gute Ausstattung und reiche Illustrierung mit Textabbildungen und Tafeln.

Die 115 Seiten umfassende Einleitung bietet eine ausführliche Übersicht über die allgemeine Chemie, die auch die wichtigsten neueren Methoden und Gesetze der Elektrochemie, der Thermochemie, der Molekurgewichtsbestimmung berücksichtigt. In dem speziellen Teil wird die anorganische und organische Chemie in systematischer Anordnung behandelt. Die von der Ionentheorie ausgehende neuere Auffassung der chemischen Prozesse, die in der Einleitung dargelegt wird, ist in dem systematischen Teile nicht durchgeführt.

Die Technologie ist eingehend berücksichtigt, wie überhaupt diejenigen Körper und Vorgänge, die in der chemischen Industrie die Grundlage bilden, besonders

ausführlich behandelt sind. Zahlreiche Tafelbilder und Textabbildungen beleben gerade diese Abschnitte, meist in sehr guter Ausführung.

Andere Abbildungen erläutern die beschriebenen Experimente. Einen anziehenden Schmuck des Buches bilden zahlreiche Bildnisse berühmter Chemiker, wie auch der Text die geschichtliche Entwicklung der chemischen Wissenschaft und Industrie eingehend berücksichtigt.

Einige Irrtümer und Versehen, die bei einer neuen Auflage leicht beseitigt werden können, seien kurz erwähnt. S. 295, Z. 1 muß, wie in der folgenden Gleichung richtig angegeben ist, „eine schwarze Fällung von Silber", statt „Arsen" gesetzt werden. Auf S. 428, Z. 6 v. u. muß es heißen: „in der schwerer löslichen Form des Tricalciumsphosphates", anstatt „leichter löslichen". S. 433 werden die Kristalle des Kalkspates als „rhombisch", statt „rhomboëdrisch" bezeichnet. Auch sonst sind die an sich schon knapp gehaltenen kristallographischen Angaben öfter ungenau („rhomboidisches" Arsen S. 293, „würfliges" Antimon, S. 300). In den beiden Gleichungen auf S. 136 muß $2H_2O$ anstatt H_2O gesetzt werden; auch die Gleichung für die quantitative Bestimmung der im Wasser enthaltenen Nitrate S. 143, bedarf einer Änderung der Koëffizienten ($9H_2SO_4$, 8Zn, $8ZnSO_4$). Die Zusammensetzung des gereinigten Leuchtgases ist auf S. 634 unvollständig angegeben, es enthält außer Kohlenoxyd und Äthylen bekanntlich noch mehrere andere Gase, vor allem Wasserstoffgas und Methan.

Die Angaben über das Acetylen, S. 637, sind ungenau, Acetylen ist nicht leichter, sondern schwerer als Leuchtgas; die Austrittsschlitze an den Acetylengasbrennern müssen schmal und enge sein, nicht wegen der größeren Ausströmungsgeschwindigkeit des Gases, sondern wegen seines großen Kohlenstoffgehaltes, da die erzielte kleine Flamme eine relativ größere Oberfläche besitzt, also auch relativ mehr Sauerstoff für die Verbrennung enthält, als eine größere Flamme.

Dortmund. Paul Rulf.

von Liebermann, L., An die akademischen Bürger und Abiturienten höherer Lehranstalten. Zur Aufklärung in sexuellen Fragen. Deutsche Ausgabe. Halle 1908. E. Marhold. 23 S. 8°. 0,40 M.

Unter den mir bekannt gewordenen Schriften dieser Art würde ich der vorliegenden unbedingt den Vorzug geben, wenn nicht im letzten Abschnitt Schutzmittel gegen die Ansteckung mit Geschlechtskrankheiten genannt würden. Zweifellos ist der Verfasser von der Absicht geleitet worden, auch denen einen guten Rat zu geben, bei denen die Warnungen nichts gefruchtet haben. Aber ich fürchte, diese Ratschläge werden bei manchem Leser nur den Eindruck hervorrufen, daß bei der nötigen Vorsicht die vorher geschilderte Gefahr doch so groß nicht sei.

Anthes, Otto, Erotik und Erziehung, eine Abhandlung mit Zwischenspielen. Leipzig 1908. R. Voigtländer. 72 S. 8°. 1 M.

Anthes hat eigne Gedanken und eine eigne Art sich auszudrücken. Was er schreibt, lohnt die Mühe des Lesens; so auch dieses Büchlein. Sein Hauptgedanke ist der, daß man die Sinnlichkeit nicht unterdrücken dürfe, sondern sie veredeln, oder anders: sie mit andern Trieben mischen müsse. Nur in der Vereinzelung

bedeute sie eine Gefahr. Diese Mischung aber erreiche man beispielsweise dadurch, daß man bei Betrachtung eines Kunstwerkes, das die Sinnlichkeit zu erregen geeignet sei, das ästhetische Verständnis wecke, daß man „den Körper als ein mit den vielfältigsten Bestimmungen versehenes Ding zu betrachten und zu bewerten" lehre, „so daß das Sinnliche immer nur als ein Bezirk neben vielen andern ebenso wichtigen erscheinen kann". Das ist gewiß ein Weg, der nicht nur gangbar, sondern auch schon von manchem von uns begangen worden ist; und noch einiges andre steht in dem Schriftchen, was im Unterricht Verwendung finden kann. Aber ich meine, es wäre zweckmäßiger gewesen, wenn der Verfasser seine Ansichten mit größter Klarheit ausgesprochen und sich weniger mit Andeutungen begnügt hätte. Wenngleich das Wort am Schluß des „Büchleins" „Ein Erzieher muß ein Feinarbeiter sein und kein Grobschmied" auch für den Schriftsteller gilt, so ist doch auch das unbestreitbar, daß, wer andre für seine Auffassung gewinnen will, gut tut, diese mit der größten Deutlichkeit auszusprechen.

Lüdenscheid. Rich. Jahnke.

Burgaß, E., Winterliche Leibesübungen in freier Luft. Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Bd. 6. Leipzig 1908. B. G. Teubner. X u. 120 S. kart. 1 M.

Ein handliches Büchlein, das mit Fleiß und Sachkunde abgefaßt ist und uns mit heller Begeisterung von winterlichen Freuden erzählt. Auf 100 Seiten gibt der Verfasser ein umfassendes Bild von dem Wesen, dem Betrieb und der Technik aller Leibesübungen, die im Winter in freier Luft betrieben werden können. Allen Lehrern, denen es ein Bedürfnis ist, auch außerhalb der pflichtmäßigen Unterrichtsstunden mit ihren Schülern ab und zu Gemeinsames zu erleben, kann man nur dringend raten, das Büchlein recht oft zu Rate zu ziehen. Sie werden ihm für manche Anregung dankbar sein. Wenn man auch nur an wenigen Orten unseres Vaterlandes Schneeschuhlaufen, Schlittenfahren und Rodeln betreiben kann, so kann man doch überall schneeballwerfen und schlindern lassen, gemeinsames Schlittschuhlaufen veranstalten oder Schnitzeljagden im Schnee vornehmen.

Haspe. Edmund Neuendorff.

Kirchner, M., Die Tuberkulose in der Schule, ihre Verhütung und Bekämpfung. Berlin 1909. Richard Schoetz. 16 S. 8°. 0,60 M.

Verfasser weist an der Hand der Statistik auf die Bedeutung der Tuberkulose für Kinder im schulpflichtigen Alter hin. Während sich in den letzten 30 Jahren die Sterblichkeit an Tuberkulose fast um 50 Prozent verringert hat, hat sie für das Alter von 10—15 Jahren zugenommen; 1876 war der Anteil der Tuberkulose an der Sterblichkeit bei den Knaben dieses Alters 10, bei den Mädchen 28,4 %; diese Zahlen waren bis zum Jahre 1903 auf 18,65% und 29,7% gestiegen. Bis zum Jahre 1906 nahm dann zwar der Anteil der Tuberkulose an der Sterblichkeit bei den schulpflichtigen Knaben etwas ab — er betrug 18,41% — bei den Mädchen aber vergrößerte er sich bis auf 30,08%. Es sind dies in der Tat sehr hohe Zahlen, deren Bedeutung dadurch nicht vermindert werden kann, daß die absolute Sterblichkeitsziffer an Tuberkulose entsprechend der niedrigen Mortalität dieses Alters

ziemlich gering ist. Besonders hervorzuheben ist noch, daß die Tuberkulose im Alter von 10—15 Jahren erheblich mehr Todesfälle verursacht als die sogenannten Kinderkrankheiten — Diphtherie, Scharlach, Masern und Keuchhusten — zusammen, während ihre Mortalität in den Altersstufen von 3 bis 10 Jahren nur durch die von Scharlach und Diphtherie übertroffen wird.

Aus diesen Feststellungen des Verfassers geht die Notwendigkeit einer energischen Bekämpfung der Tuberkulose im schulpflichtigen Alter klar hervor. In dem Ministerial-Erlaß vom 9. Juli 1907 — Anweisung zur Verhütung der Verbreitung übertragbarer Krankheiten durch die Schulen — ist daher auch die Tuberkulose besonders berücksichtigt worden. In diesem Erlaß wird besonders auf drei Punkte bei der Bekämpfung der Tuberkulose in der Schule Wert gelegt: auf die Feststellung der Krankheit, auf vorbeugende Maßregeln und auf die Belehrung von Lehrern und Schülern über die Krankheit. Die Feststellung der Tuberkulose ist wesentlich erleichtert in den Schulen, in welchen Schulärzte angestellt sind.

Es sollen nach dem obengenannten Erlaß nur solche Lehrer und Schüler vom Unterricht ferngehalten werden, bei denen die Ansteckungskeime im Auswurf nachweisbar sind, und zwar nur so lange, als dies der Fall ist. Die Untersuchung des Auswurfs in dieser Hinsicht kann kostenlos in allen Medizinal-Untersuchungsämtern und Untersuchungsstellen sowie in zahlreichen staatlichen und städtischen Instituten vorgenommen werden. Auch im Interesse der Lehrer liegt es, falls sie von einer tuberkuloseverdächtigen Krankheit befallen werden, möglichst frühzeitig sich über die Art der Krankheit Gewißheit zu verschaffen; denn erfahrungsgemäß wird durch eine Heilstättenbehandlung im Beginn einer Tuberkulose in der Mehrzahl der Fälle die Leistungsfähigkeit wieder hergestellt oder sogar völlige Heilung bewirkt.

Um den Lehrern, soweit sie nicht der Alters- und Invalidenversicherung unterliegen, den Aufenthalt in Heilstätten zu erleichtern, hat der Staat mit einigen Heilstätten Verträge abgeschlossen, nach denen diese regelmäßig soundso viel Lehrer für ein ermäßigtes Entgelt aufnehmen; außerdem gewährt er den Lehrern Beihilfen aus Zentralfonds. Da diese Mittel jedoch nicht ausreichen, wäre es wünschenswert, daß die Lehrer sich selbst helfen durch Begründung eines Vereins zur Bekämpfung der Tuberkulose, durch den Lungenheilanstalten für Lehrer und Lehrerinnen begründet und erkrankten Mitgliedern die Aufnahme in diese Anstalten ermöglicht würde. In den letzten Jahren sind außerdem von dem Herrn Kultusminister die Quarantäneanstalten an den Küsten der Ost- und Nordsee für erholungsbedürftige Lehrerinnen während der großen Ferien in dankenswerter Weise kostenlos zur Verfügung gestellt worden. Für wünschenswert zur Verhütung der Tuberkulose bei den Lehrern hält es Verfasser auch, daß nicht nur bei der Anmeldung zur Präparandenanstalt, sondern auch vor dem Eintritt in das Seminar und in den Beruf eine genaue Untersuchung der Lungen stattfinde und nötigenfalls durch Erteilung von Urlaub und Gewährung von Stipendien und Unterstützung die Möglichkeit zur Kräftigung der Lungen geboten werde.

Tuberkulöse Schüler könnten, solange Tuberkelbazillen in ihrem Auswurf fehlen, ohne Gefährdung ihrer Umgebung die Schule besuchen, was monate- und jahrelang der Fall sein könne. Sobald sich aber Ansteckungskeime im Auswurf

zeigen, sei die schleunige Entfernung des Schülers aus dem Unterricht geboten. Es wäre zweckmäßig, für solche Schüler Sonderklassen einzurichten, wie sie vielfach schon für geistig zurückgebliebene Kinder oder für solche mit Hörresten vorhanden sind. Nachahmenswert seien auch die Waldschulen, die in den letzten Jahren in Charlottenburg und andern Orten entstanden sind. Bei Kindern, die von der Krankheit bedroht sind, wirke ein Ferienaufenthalt an der See, im Wald oder im Gebirge oft auffallend gut. Zur Verhütung der Übertragung der Tuberkulose trage auch wesentlich die im Erlaß geforderte regelmäßige Reinigung der Schulzimmer bei, nur dürfe diese staubreiche und ungesunde Arbeit nicht von den Schulkindern selbst verrichtet werden. Spucknäpfe müßten mit Wasser gefüllt sein und nicht auf den Boden gestellt, sondern an der Wand aufgehängt werden.

Von großer Wichtigkeit für die Bekämpfung der Tuberkulose sei es schließlich, daß man seit einer Reihe von Jahren unter den angehenden Lehrern und Lehrerinnen hygienische Kenntnisse, namentlich bezüglich des Wesens und der Verhütung der Tuberkulose verbreite und daß auch vielfach schon in den oberen Schulklassen eine Belehrung der Schüler hierüber stattfinde.

Charlottenburg. Doepner.

IV. Sprechsaal.

Herr Oberlehrer Dr. Wilhelm Meier-Düsseldorf schreibt:

Im Juli-Heft der „Neuen Jahrbücher" stellt Prov.-Schulrat Prof. Dr. P. Cauer u. a. zehn Gebote für Oberlehrer auf, die ich zum Teil für vortrefflich halte, zum Teil aber nicht billigen kann. So vermute ich, daß bei Gebot 5 („Alles verstehen, aber nicht alles verzeihen!") und 7 („*Metuant, dum ne oderint*") das Wortspiel die Wahl und den Sinn beeinflußt hat. Ich setze voraus, daß Gebote möglichst leicht verständlich und eindeutig sein müssen. Warum nun sollen wir Lehrer nicht alles verzeihen? Erbitten wir es nicht täglich von Gott selber, daß er uns unsre Schuld vergibt? Sodann muß ich gestehen, daß das „Gebot": *metuant* mir persönlich doch keineswegs wünschenswert erscheint. Meinetwegen mögen „sie" „Dampf haben" vor mir, aber *metuant* (als „Gebot" doch zu übersetzen: sie sollen mich fürchten) — nein! Ferner nehme ich Anstoß an Gebot 9: „Du sollst von den Schülern nicht verlangen, was du nicht selber leistest." Wenn ich also einen Aufsatz nicht selbst ins Reine schreibe, darf ich es auch von den Schülern nicht verlangen? Oder verstehe ich den Satz falsch? Dann ist m. E. der Wortlaut unklar. Oder ist etwa der Satz wörtlich zu befolgen und sollen wir es machen wie jener alte Gymnasialprofessor, der allen Ernstes behauptete, er heirate nicht, rauche nicht und trinke möglichst wenig Bier, weil das auch den Schülern verboten sei.

Im ganzen genommen vermisse ich bei den zehn Geboten eine Gesamtauffassung für den Stand, wie sie m. E. darin liegen müßte. Ganz unabhängig von den Cauerschen Geboten habe ich mir einmal zehn zusammengestellt, die ich mir hierher zu setzen erlaube. Naturgemäß müssen solche Aufstellungen subjektiv sein und fordern — wie ich es ja selbst tue — zur Kritik heraus.

1. Arbeite, um zu erziehen, nicht um Dank zu erwerben; findest du ihn, so freue dich.
2. Arbeite, nicht um in deiner Stellung, sondern um in deinem Wissen vorwärts zu kommen.
3. Stelle in erste Linie Jugend und Schule, nicht deine Person und deine Lebensverhältnisse.
4. Suche ein Künstler zu sein und alles tote Material zu beleben.
5. Laß in allen Dingen Liebe, nicht nur Recht und Logik dich leiten.

6. Nimm teil an den Freuden und Leiden deiner Schüler, sie müssen immer unbefangen zu dir kommen dürfen, suche nicht vor ihnen als Halbgott zu erscheinen und befolge selbst die Lehren, die du gibst.
7. Bearbeite ein wenn auch noch so kleines wissenschaftliches Gebiet und hilf es ausbauen.
8. Sei Beamter nur in äußeren Dingen, bei inneren Fragen nur Erzieher.
9. Habe Vertrauen zu deinen Vorgesetzten, vor allem sieh in ihnen die Männer, die mit dir das gleiche Ziel erreichen wollen.
10. Denke immer daran, daß Vorgesetzte, Kollegen, Eltern und Schüler Stimmungen unterworfen sind, wie du.

Ich hätte diese Zeilen nicht geschrieben, wenn ich nicht wüßte, daß mein verehrter früherer Direktor Cauer stets über die Personen die Sache stellt und den Kampf liebt, den Vater aller Dinge.

Wir gehen an unserer Anstalt mit der Absicht um, für die Schüler Personal- und Gesundheitsbogen einzuführen, etwa wie sie E. Lenz in der Monatschrift für höhere Schulen V. 1906, S. 499 vorgeschlagen hat, sowie an die Stelle der bisher üblichen, klassenweise eingerichteten Bücher für die Zeugnisentwürfe individuelle Zeugnisbogen zu setzen, die Raum für mehrere Zeugnisse bieten und jedesmal klassenweise zusammenzufügen sind. Wir erlauben uns daher, an alle Anstalten, an denen ähnliche Einrichtungen bereits bestehen, folgende Bitten zu richten:

1. uns von den benutzten Formularen je ein Exemplar zu senden,
2. uns über die Art der Verwendung dieser Formulare und
3. über die Erfahrungen, die mit ihnen gemacht sind, gütigst Mitteilung zukommen zu lassen.

Wir bitten alle Sendungen an den unterzeichneten Vertrauensmann des Kollegiums gelangen zu lassen.

Dr. Lüdcke,
Direktor.

Professor Wilkner,
Oberlehrer an der Oberrealschule in Steglitz bei Berlin.

I. Abhandlungen.

Die klassische Philologie und die Naturwissenschaften.*)

Nur die Arbeit wird eine erfolgreiche und nutzbringende sein, die mit der Überzeugung ihres inneren Wertes und der Zuversicht ihres Gelingens getan und von hoher, reiner Begeisterung getragen wird.

Die österreichische Mittelschule**) macht soeben unter dem Drucke von Veränderungen jenseits unserer Reichsgrenze eine tiefgehende Umwandlung durch, die man ganz kurz als den Vormarsch der naturwissenschaftlichen Fächer und den Rücktritt des altsprachlichen Bildungsstoffes, der bisher die Rolle der Hegemonie im Gymnasium inne hatte, bezeichnen kann. Die naturwissenschaftliche Methode hat sich binnen kurzer Zeit durch ihre junge, neue und interessante Lebenskraft die Führung der gesamten Wissenschaft angeeignet und droht in ihrem Siegeszuge, der durch sein neuartiges Gepränge Sinn und Herz der zusehenden Laienwelt gefangen nimmt, über alles hinwegzuschreiten, was alt und krank und somit nicht mehr lebensfähig scheint. Allseits erschallt der Ruf: „Nur der Lebende hat recht" und infolgedessen auch nur der, der Leben spendet. Wie es aber bei jeder revolutionären Bewegung zu beobachten ist, wird auch vieles Lebenskräftige dem Tode geweiht, weil man sich im Überschäumen seiner Kraft nicht die Zeit nimmt, Lebensstarkes und Lebensmüdes sorgfältig zu scheiden. Revolution kennt keine Gerechtigkeit; in solcher Zeit muß jeder, der leben will, all seine Kraft in sich sammeln und danach trachten, sich eine solche Stellung zu erwerben, daß er mit

*) Die Voraussetzung dieses Aufsatzes, daß die Vertreter der Naturwissenschaften zur klassischen Philologie in scharfem Gegensatz stünden, trifft für die Mitarbeiter an dieser Monatschrift nicht zu. Seit dem Jahre 1900, dem Jahr der Anerkennung der Gleichberechtigung unserer höheren Lehranstalten und der Gleichwertigkeit der in ihnen gelehrten Wissenschaften, besteht zwischen den beiden geistigen Mächten ein freundschaftliches und gleichstrebendes Verhältnis. Gleichwohl ist dem obigen Aufsatz gern Aufnahme gewährt, weil er ein Stimmungsbild bietet, wie es da aussieht, wo man nicht früh genug für Ausgleichung der Gegensätze und eine freundnachbarliche Annäherung gesorgt hat. Auch hat deshalb der Aufsatz seine Bedeutung, weil er frei von humanistischer Selbstgefälligkeit auf die Mängel im Unterricht aufmerksam macht und viel dazu beitragen kann, sie zu beseitigen.
Mtth.

**) Wenn auch zunächst an diese gedacht ist, weil ihre Verhältnisse dem Verfasser durch seine Stellung zu ihr nahe liegen, so sind doch die folgenden Ausführungen für die Allgemeinheit bestimmt.

der herrschenden Partei gehen kann; die das tun, sind wahrlich nicht die Schlechtesten. Hat sie die Unbeschränktheit ihrer Macht bisher durch die Ruhe, in der sie sich dieser freuen konnten, um einen guten Teil ihrer Kraft gebracht, so gibt ihnen der neue Kampf mit einem Gegner, der erst auf ein Alter von wenigen Dezennien zurückblicken kann, nicht nur genug Ausdauer und Stärke zum Siegen, sondern noch ein Plus an Kraft, das ihnen mit dem Siege die Herrschaft für die Zukunft sichert. Kampf gibt Stärke, Erfahrung und noch mehr: neues Leben, neue Jugend, freie Bewegung, Selbstbewußtsein. Gerade das braucht jedes Lebewesen, um lebensfähig zu sein.

Ein solcher Kampf spielt sich soeben vor unsern Augen ab: hier die klassische Philologie, ihr gegenüber das Feindeslager: die Naturwissenschaften. Diese haben jenen offen den Krieg erklärt. Der ältere Gegner führt als Kämpfer das Recht auf seine Tradition und die Achtung vor dem Alter in die Schranken, überdies die Vorzüge der Einfachheit und damit die exemplifikatorische Kraft seines Arbeitsmaterials, der Schriftwerke der Griechen und Römer, aber auch das Ideal als die Hauptcharaktereigenschaft des zur Verarbeitung gelangenden Stoffes, die Ruhe und Abklärung, die zum Wesen der Vergangenheit gehört und sozusagen die Magnetnadel des Gegenwartslebens darstellt, dann aber auch die Eigenartigkeit der Behandlung eines fremdsprachlichen Stoffes in linguistischer, intellektueller und ästhetischer Beziehung von einem solchen Standpunkte aus, der dem naturwissenschaftlichen diametral gegenübersteht, insoferne als dieser in der Biologie und Induktion zwar seine Wege hat, auf denen er zum Verständnis des Mikro- und Makrokosmus sich emporarbeitet, aber doch nicht den Intellekt und das bewußte Fühlen der Formenschönheit zu jener Höhe zu führen vermag, die durch das Versenken in die Sprache dem Menschen erreichbar ist, und das ganz einfach deshalb, weil in der Natur die Phantasie, des Geistes vornehmstes Kind, in der Materie in feste Formen gebunden ist und nur eine Analyse zuläßt, während sie in der Sprache keine Grenzen ihrer Bewegung findet. Die Sprache ist schon an sich bekanntermaßen das höchste Kunstwerk, das die Menschheit geschaffen hat, was erst die Vereinigung der einzelnen Teile zum Bilde in Prosa und Poesie!

Wodurch aber imponiert der Gegner? Vorerst durch das Übermaß an Kraft, das ihm seine Jugend gibt. Diese setzte er in eine neue Form um, die sich im Fluge zur Geltung brachte: in eine neue Methode, die als die speziell naturwissenschaftliche sich zuerst die Achtung, dann die Liebe und heute bereits die ausschließliche Anerkennung zu erringen wußte. Das hat auch seinen guten Grund. Die Welt ist durch die Erschließung ungeahnter Kräfte und Schätze des Universums ganz Auge und Ohr für das Materielle geworden und verkrallt sich mit allen ihren Kräften, physischen wie psychischen, in die Materie, während dem Ideal der Abschied gegeben wurde. Die Menschen der Vergangenheit haben zuviel dem Ideale gelebt; nur ab und zu hat einer den Blick von der Sonne, dem Ziele seiner Sehnsucht, tiefer gegen den Horizont gesenkt und sieh da! Auf einmal nahm er wahr, daß es viel besser sei, statt am Sonnenglanze zu erblinden, seine Seele dem zuzuwenden, dem die Sonne ihr Licht, ihre Wärme, ihre Kraft und damit einen Teil ihres Wesens leiht, und daran das Auge zu laben. Dabei kam aber der Mensch mit einem andern Zuge seines Wesens in Konflikt: mit der Neigung, in jedem

Lebensträger, auch dem metaphorischen, gleichzeitig den Grund des geoffenbarten Lebens zu sehen, die Materie als bewußt Wirkendes aufzufassen, und so verlor er den Glauben an die Allmacht der Sonne, sagte sich von seiner bisherigen Herrin los und machte den Menschengeist zum Mittelpunkt seines neuen Kosmos. Stoff und Form sind ihm zur Ursache und Wirkung, zu Gott und Schöpfung geworden. Damit gehörte die Zeit auch ihm; deshalb wurde aber auch alles Immaterielle verworfen und das Dasein nur insoweit als Grundlage für die Wissenschaft, als Lebensinhalt zugelassen, als es sich, in milliardenfacher Gleichartigkeit existierend, eine Erfahrung entlocken ließ und die Prägung neuer, auf realer Basis ruhender Gesetze ermöglichte. Allem anderen wird unablässig die Existenzberechtigung abgesprochen, ja man konnte es sogar aus dem Munde eines der hervorragendsten Vertreter der Naturwissenschaften hören, daß Sprachstudium zu überlebtem Kram geworden sei.

So kam es also zum Krieg zwischen beiden Parteien: die eine hatte ihr Machtgebiet zu erweitern, die andere sich ihres alten Besitzrechtes zu wehren. Bald nach dem Ausbruch der Fehde bewahrheitete sich wieder der alte Erfahrungssatz, daß man vom Feinde nur lernen könne und solle. Wie allen Fortschritt, begleitet auch den der Naturwissenschaften eine negative Kritik, die sich in einer Art Depression auf die humanistischen Studien an den Gymnasien äußerte; aber durch ihren Druck erzeugte sie den Gegendruck, indem sie eine verbesserte Philologie schuf, in deren Geiste sich die antiken Schriftsteller wesentlich anders geben als früher. Für die klassische Philologie ist es nur ein großes Glück gewesen, daß ihr ein Gegner mit frischer Kraft erstand, der der Menschheit einen lustigen Quell aus ihrer eigenen Scholle, an der sie mit so viel Liebe hängt, hervorzauberte, wo jeder Junge den Nektar des Lebens und jeder Altersmüde und Schwache sich freudenreiche Jugend und erneuten Anspruch auf Ewigkeit holen kann. Die Feinde stehen sich zumindest ebenbürtig gegenüber. Man kann es nur mit Freude begrüßen, daß von seiten der Philologie mit aller Macht zu den Waffen gegriffen wurde und sie sich durch die Annäherung an die Methode der Gegner bis jetzt auf dem Platze behauptet hat.

„Und doch, nicht gut ist's um ihr Glück bestellt." Eine Institution kann sich in bewegter Zeit, wenn man ihr das Recht auf den Besitz streitig macht, nicht anders gebärden als ein Mensch, der von einem bösen Tier angefallen wird. Der Schreck fährt ihm in die Glieder, er sucht nach Mitteln, um das drohende Unheil von sich abzuwenden. Es fehlt ihm die Konzentration und damit die geistige Verfassung des Angreifenden, so daß er in seiner Abwehr keine Systematik verrät, sondern stoßweise vorzudringen versucht und sich dabei aller Hilfsmittel, die ihm der Zufall in die Hände spielt oder die klare Überlegung des Augenblicks als förderlich erscheinen läßt, bedient. Das ist aber schlecht. Die Kräfte brauchen Sammlung, während sie der partielle Verbrauch nicht bloß um die Summe der einzelnen Teile vermindert, sondern mit der Zersplitterung die völlige Auflösung herbeiführt.

In dem folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, aus den einzelnen Steinchen, die als Beiträge zu einer Umgestaltung des philologischen Unterrichtes, wie er bisher in Übung stand, von allen nöglichen Seiten herbeigeschafft werden, ein einheitliches Bild fertig zu stellen, wobei wir als Künstler im Zauberreiche des

Geistes mit reinem Geistesstoff zu schaffen haben. Denn geradeso wie noch nie einer ein Künstler geworden ist, wenn er bald dieses, bald jenes Werkzeug zu führen probierte, sondern alle gleichzeitig und gleichmäßig zu gebrauchen verstand, so dürfte es auch nicht überflüssig sein, uns einmal unsere Werkzeugreihe anzusehen und die Verwendungsart der einzelnen kennen zu lernen, aber auch den Beweis zu erbringen, daß sich damit ein wirkliches Kunstwerk gestalten läßt, das zur Harmonie des Lebens unentbehrlich ist. Da erst wird es sich zeigen, daß die Arbeit der klassischen Philologie, insoweit als sie in den Schulbetrieb fällt, wirklich eine Kunst ist, und zwar keine geringe. Es soll aber auch allgemein bewußt werden, daß nicht e i n e Kunst allein das Leben gestalten und verschönern, ja überhaupt nur lebenswert machen kann, sondern daß in der Variation, die die Teile zu Homogenem vereint, die Lebensmöglichkeit, Lebenskraft und Lebenslust gelegen ist. Nur eine Vielheit von Ursachen und Wirkungen vermag ein so kompliziertes Dasein zu geben, wie es der Mensch im Laufe seiner Entwicklung zeigt.

Von der alten, überlebten Art der Beschäftigung mit den Griechen und Römern im philologischen Unterrichte brauche ich nicht weiter des näheren zu reden: es war die Zeit der Anatomie, des Studiums an der Leiche. Da wurde alles fein seziert und herauspräpariert: Nerven, Adern, Muskeln. Es war nur die Zeit des Studiums und selten hat man den Blick von der Leiche weg auf den lebenden Menschen geworfen und sich gefragt: wie kann ich mit den Kenntnissen, die ich mir hier so systematisch erwerbe, dem Leben nützen? Man hat dabei ganz übersehen, daß man bei diesem Studium die Beziehung nicht bloß zum eignen Leben, sondern vor allem zum Leben der Mitmenschen verloren hat. Ab und zu wurde wohl der Versuch gemacht, sein Kennen in ein Können umzusetzen, aber das blieb doch nur eine Kuriosität. Es war kein wahres Leben, sondern ein Mechanismus, der Leben imitierte. Da kam die Naturwissenschaft und zeigte, wie man den Weg zum Leben finden kann. Sie hat aber noch mehr gebracht: sie gab uns auch die neue Wahrheit, daß es nicht nur schön sei zu wissen, daß man lebt, sondern noch viel interessanter sei zu erfahren, wie man lebt. Dabei ist ihr so mancher Eingriff in die Lebensrichtung geglückt. Mit einem Male bekam der Mensch einen Abscheu vor der Leiche; er sagte sich: so finde ich mit aller Logik nie den Weg zum eignen und fremden Dasein. Er begann sich für das Lebensproblem zu interessieren und aus dem Leichnam, den bisher der lateinische oder griechische Autor in der Hand des Schülers darstellte, ist ein lebender Mensch geworden, mit Blut in den Adern, Leben im Nerv und vollen, frischen Formen.

Leichter war dieser Sprung zunächst für die deutsche Sprache. Hier fand man bald die Stelle, wo man anfassen mußte. „Der Wohlklang der Worte eines Gedichtes, der Rhythmus der Verse, die verschiedenen Arten des Reims, das melodische An- und Abschwellen des Satztons, die Figuren und Tropen mit ihrem dem Ohre schmeichelnden Klang, ihrem den Geist aufmunternden Reiz, kurz, all die Schönheitselemente, welche die Sprache schmücken, führen die empfänglichen Kindergemüter in die Wunderwelt der Schönheit ein, von der Schiller behauptet:

> Ihr Lichtpfad, schöner nur geschlungen, senket
> Sich in die Sonnenbahn der Sittlichkeit.

Die ihrem hehren Dienste leben,
Versucht kein niederer Trieb, beugt kein Geschick,
Wie unter heilige Gewalt gegeben,
Empfangen sie das reine Geistesleben,
Der Freiheit süßes Recht zurück."*)

Hier begann der Zauber zuerst zu wirken, weshalb ich ein wenig näher darauf eingehen will.

Man ist auf einmal mitten im Leben drin: man studiert nunmehr die Teile am Lebenden, läßt sie schön beisammen ruhen, weil man es als ein zweckloses Beginnen ansieht, Kuriositäten herauszupräparieren, und einem der Blick dafür geöffnet wurde, daß es eine absolute Schönheit des Teiles nicht gibt, und wenn man schon an sie glaubt, nur kalte Schönheit ist, die überdrüssig macht, kein Verlangen auslöst, keine Betätigung der eignen Gestaltungskraft hervorruft, sondern höchstens nur ein interessantes Spiel mit künstlich geschaffenem Spielzeuge verstattet. Unsre Muttersprache ist also auf dem besten Wege, zur bewußten Anerkennung ihrer Schönheit bei allen Menschen zu kommen, die Anspruch auf Bildung erheben wollen; sie hörte auf, in ihnen nur als Wortkonglomerat, das aus oft unverstandenen, in ihrer Bildung und Bildungsfähigkeit unbekannten Teilen bestand, und erstarrten einzelnen Gruppen — z. B. Zitaten — zu existieren, die man wie Edelsteine protzig zur Schau trägt; aus der Erkenntnis, daß aus der poetischen Form die Erregung des kindlichen Schönheitssinnes entspringe, ergab sich vielmehr für sie die Berechtigung eines beseelten Daseins. Die ästhetische Richtung setzte hier mit aller Macht ein. Man konnte gleich das Ganze als solches genießen lernen, weil es sich nur um Äußerlichkeiten handelte, mit deren Überwindung der Inhalt sich in seiner ganzen Schönheit darbietet und die Grundlage eine ganz andere war, als es in den alten Sprachen der Fall ist, insofern als die Muttersprache kein Hindernis bot, vielmehr einen großen Gegensatz gegen eine fremde Sprache schon dadurch bildete, daß sie sich auf einen weit ausgedehnteren Gebrauch, der in der frühesten Jugend einsetzt, stützt, so daß eine Unmenge von Sprachmaterial das Seelenleben nährt und durch die Menge schon früh gestaltend wirkt, aber auch in steter Gestaltung tagtäglich beobachtet werden kann, wodurch dem Erfassen selbst des Schwierigsten in Prosa und Poesie wesentlich vorgearbeitet ist. Das Mittel des Gegensatzes der dichterischen Darstellung zur prosaischen oder eignen zeigt sich um so wirksamer, je bekannter die Bestandteile sind, die nur in andrer Setzung oder feinerem Gebrauche, aber doch als lebende, gute Bekannte zum Herzen reden und in ihrer Verfeinerung mit um so mehr Reiz wirken, je größer der Gegensatz von Form und Inhalt ist. Was der Junge dadurch kennen lernt, ist Sprachbiologie auf induktivem Wege, also rein naturwissenschaftlich. Hier wie dort lernt er den Wert der Erfahrung, das Beobachten mit Auge und Ohr, das Analysieren zum Zwecke einer Einsicht in das Lebensprinzip, und daher bleibt die Rückwirkung auf die eigne Person auch nicht aus: er lernt, sich richtig, gewählt, verständig und vor allem formvollendet ausdrücken, aus Gold und Silber zuerst Münzen prägen,

*) Aus der Rezension der „Wandbilder zu deutschen Gedichten" in der „Zeitschrift f. Lehrmittelwesen und pädag. Literatur", IV. Bd., S. 193 f.

in der Folge immer mehr die Plastik des Lebens durch die Plastik der Sprache in ebenbürtige Form kleiden.

Daneben aber leistet die Muttersprache noch durch eigne, gesonderte Arbeit ihrem stetigen Ausbau gute Dienste: durch die kleinen und größeren Kunstwerke, die sie von den Jungen in Haus- und Schulaufgaben schaffen läßt. Im Vergleich zur früheren Übung zeigt sie schon in der Wahl der Aufgaben einen gewaltigen Fortschritt: Berücksichtigung des Gefühles und Gemütes; der Verstand darf nur durch das Gefühl reden. Denn nur gefühlsbetonte Vorstellungen haben die rechte Lebenskraft, die aus sich Leben entwickelt; auf diese Weise bahnen sie das Verständnis der Literatur an. Die Kinderseele wird von allem Anfange an so präpariert, daß sie später einmal selbst bedeutenden Männern nachfühlen und sich einfühlen kann, wodurch allein das rechte Verständnis möglich ist. Lyrik, Epik und Dramatik finden so in ihren elementaren Formen wie in ihrer Vollendung in gleicher Weise Anwendung. Heute ist nicht die reine Logik, kalt und nüchtern, der Schulgeist, nicht der Aufbau eines Dramas die Hauptsache, sondern das Interesse an den Spielern ist uns wichtig, weil man so das Spiel versteht und zum Verständnis der Dramatik der Bühne und des Lebens kommt. Der Junge hat nicht an dem Helden — im weitesten Sinne des Wortes — seine guten und schlechten Charaktereigenschaften zu summieren und die kleinere Summe von der größeren zu subtrahieren, um aus dem Rest das Zuwenig der Lebenskraft zu erweisen, sondern er soll sich bewußt werden, wie mannigfach dramatisch das Leben sein kann, soll die menschliche Wesenheit kennen lernen.

Seinerzeit waren die Aufgaben rein verstandesmäßig: Zuerst Vorarbeit des Lehrers, dann die Arbeit des Schülers: ein Konglomerat daraus, das durch die Verstandesarbeit des Lehrers Gebotene, aber oft unverstanden, zu einem Gebäude zusammengelegt, das so fest wie ein Kartenhaus war. Es war kein Leben darin, weil ihm das Persönliche fehlte, es waren schlechte Abhandlungen, die in der Seele nichts Lebensfähiges zurückließen. Man sehe sich einmal dagegen die Themen von heute an!

Bald wird die Aufgabe gestellt, „Poesie und Prosa des Herbstes" zur Darstellung zu bringen oder der Lehrer läßt ein „Märchen bilden", eine „Lessingsche Fabel fortsetzen" — z. B. die vom „zerbrochenen Bogen" —, er beschäftigt den Jungen mit der „Sprache des Frühlings", ein Ackergaul muß durch das Medium des Jungen seine Selbstbiographie entwickeln, man läßt „eine Stunde in der Strassenbahn" humoristisch schildern, eine Silberkrone ihr Wanderleben erzählen, läßt „Vers und Prosa" ein Zwiegespräch führen oder Gemälde in Worten entwerfen: „Zu spät!" oder „der Tod einer Mutter", läßt aber auch den jungen Menschen die Unendlichkeit ahnen, wenn man ihm das Thema vorlegt: „Durch unsre Kultur klingt ein wunderbares Lied, das Lied vom brennenden Stein", oder es wird der kleine Erdenbürger gefragt: „Welche Wahl träfe ich, wenn mir Fortuna drei Wünsche freistellte?", damit er uns sein Herz ausschütte; das tut ja der Große, der Dichter oder Schriftsteller auch.

So steht der Gymnasiast heute nicht mehr als Philister vor den gemalten Fensterscheiben der Kirche und sieht durch das farbige Glas den Innenraum in einer anderen unverständlichen Belichtung und Farbe, sondern man führt ihn in

die Kirche hinein und von dort aus sieht er die Natur auch in andern Farben, die ihm aber verständlich sind, weil das Licht, das durch die Scheiben hindurch in den Innenraum fällt, in seinem Auge schon in dieser neuen Form das Element des neuen Sehens bildet, so daß er mit einem andern Lichte sieht und dadurch der Ästhetik des Lebens nahekommt. Die richtige Behandlung deutscher Gedichte vor allem vermag den schönen Flor menschlicher Gefühle im kindlichen Herzen auf diese Weise zu wecken, zu pflegen und zum Aufblühen, zur Produktivität, zu bringen. So wird schon in die jungen Seelen jenes für das Zusammenleben der Menschen unentbehrliche Wohlwollen — man beachte den begrifflichen Inhalt der beiden Bestandteile des Wortes! — gelegt. Indem sich dann unsre Augen in der Umgebung umschauen, sehen sie beseelend; die seelenlose Natur bekommt so durch uns Sprache, Wollen und Streben, und die Plastik der Erscheinung verbindet sich mit der Tiefe des Gefühles zu harmonischer Schönheit. Oskar Blumenthal sagte einmal trefflich: „Aus der Landschaft — der Natur — sind die Dichtungen erwachsen und aus der Dichtung wächst wieder die Landschaft hervor. Man mißt die Kunst des Dichters an der Natur und mißt die Natur an ihrem verklärten Abbild." Das ist sozusagen eine neue Kunst geworden, die das Eigentum des Menschen sichern hilft, seine Mühe erleichtert und seine Wirksamkeit verbreitert und vertieft. „In die Tiefe mußt du steigen, soll sich dir das Wesen zeigen" ist der Drang, der mit der Kulturentwicklung bei jedem Volke auf einem gewissen Punkte einsetzen muß. So lehrt man heutigentags die Menschen die Wonne des Verweilens in jener Welt, die kein andres Interesse als das der voraussetzungslosen Schönheit kennt, wo alles um seiner selbst willen, nicht zur materiellen Ausnützung durch den Menschen besteht.

Dabei kommt aber mit den Jahren auch der Verstand immer mehr zur Geltung und bekommt an geeigneter Arbeit Gelegenheit zu erstarken; immerhin aber wird der einmal erkannte Wert der gefühlsbetonten Vorstellung nicht aus dem Auge gelassen. „Die Sonne als belebende Kraft" gibt gleich dazu Gelegenheit und manchem Lehrer scheint es nicht zuviel, von seinen Schülern die Bearbeitung des Themas zu verlangen: „Was ich tat, kann ich vertreten", er läßt ihn „die Landstraße vor hundert Jahren und heute" schauen, verlangt von ihm eine eingehende Darstellung der „Bedeutung der grünen Pflanze für Natur und Kultur", läßt ihn auf Grund von Erfahrung — zweifacher: literarischer und eigner — die Beziehungen zwischen den „Jahreszeiten und lyrischer Stimmung" suchen, er macht ihn auf Irrtümer aufmerksam und verlangt von ihm Stellungnahme zu dem Ausspruche: „Nil admirari? Nein, nein! omnia admirari!" Nur so kann es ihm gelingen, seine jungen Leute so weit zu bringen, daß sie ihm bei der schriftlichen Reifeprüfung den Nachweis für die Richtigkeit der Worte erbringen: „Bildung erwerben heißt, sich selbst sozial empfinden; sie ist das Bewußtsein vom Zusammenhang der Menschen untereinander und mit der ewigen Natur" oder „Seinen Beruf erkennen und danach handeln, muß ich Freiheit nennen".

In der Literaturgeschichte hat das trockene Durchführen auch ein Ende; keine bloße Kette von Jahreszahlen mehr, kein Herumwandern von Ort zu Ort an der Hand der Jahreszahl, sondern pragmatisch. Den Blick nach allen Seiten gerichtet, erfaßt man den Dichter als einen Fixstern seiner Zeit, als einen beson-

deren Menschen, der sein Zeitalter durch seine Person widerspiegelt, dabei aber ein Mensch bleibt, der von Menschen wieder verstanden werden kann, so daß wirklich von einer ewigen Existenz gesprochen werden kann, daß er lebt, indem nicht bloß die von ihm ausgesprochenen Gedanken auf Grund der Autorität, die sich auf die Überlegenheit seines Geistes gründet, als Dogmen das Menschenleben beherrschen, sondern nur Bausteine zu neuen Gebäuden sein sollen, die nicht dafür bestimmt sind, der bloßen Erbauung zu dienen, nicht der Abkehr von der Welt, nein, der wirklichen Einkehr in sie, Gebäude für menschliches Leben des Alltags, der nicht mehr so scharf dem Feiertage gegenübersteht. Die viele Arbeit, die man heute leisten muß, wird durch die Durchgeistigung, die sie so erfährt, zur Lust und nicht zur Qual. Der Dogmatismus hat sich überlebt; sogar dort, wo er durch Jahrtausende einzig geherrscht, ist er im Absterben begriffen und neue Formen werden aus den Ruinen erblühen.

Der Verschiedenartigkeit der Menschen entspricht man heute dadurch, daß man ihnen schon in der Schule die Wege der Betätigung nicht vorschreibt und sie den kürzesten Kurs zum Ziele weist, sondern sie ihre eignen Wege gehen läßt, weil nur so, nicht aber im Herdentrieb der Mensch „sich entdecken" kann. Das kannte die Vergangenheit nicht. Sie trieb alles einem von ihr deduzierten Zielpunkte zu. Wer mitkommen konnte, für den war's gut; die andern blieben am Wege liegen und verkümmerten. Das Ziel war aber nur schwer zu erreichen, daher war die Welt von Krüppeln voll, ja sogar die, welche das Ziel erreichten, waren in den allermeisten Fällen untauglich geworden, indem durch die Überanstrengung des Geistes die Entwicklung der Körperkraft lahm gelegt wurde. Daher neuerdings „Zurück zur Natur", hinein in sie, das macht stark und groß! Einer Verflachung der Bildung wirkt schon die Unmasse des Stoffes, der zur Bearbeitung reizt, entgegen, wobei zu bedenken ist, daß sich heute die Stoffe nicht bloß intensiv, sondern auch extensiv entfalten, wodurch sie die Beziehungen zu allem Benachbarten suchen; das aber ist das Wichtigste: aus der Wechselbeziehung entspringen die wahren Lebensmotive.

Diese eingehende Skizzierung des heutigen Unterrichtes in der Muttersprache war notwendig, weil das die Vorarbeit für die Philologie ist: Man lehrt den richtigen Gebrauch der Sprache, scheidet Originelles von Nachahmung, Brauchbares vom Unbrauchbaren, führt in den Bau dieser einzelnen Sprache nur einigermaßen ein und zeigt induktiv-produktiv die ihr eigentümlichen Schönheiten.

Wie verhält es sich nun mit dem antiken Stoff? Die Materie gliedert sich in Autoren (Prosa und Poesie) und Denkmäler (Statuen, Plastik, Inschriften und Urkundenmaterial). Das zweite ist dem ersten untergeordnet. Sehen wir einmal die Autoren an: hier überwiegt naturgemäß die Prosa, aber auch die Poesie nimmt nicht wenig daran teil. Die Stoffe der Prosa gehören der Historik, Rhetorik und Philosophie an; das ist die Reihenfolge im Unterrichtsgange, die am Ende eine Kombination aller drei Elemente in Tacitus und Thukydides aufweist. Epik, Dramatik und Lyrik stellt die Aufeinanderfolge in der Poesie dar. Das entspricht dem Gange der Weltgeschichte und dem psychischen Leben: der Mensch interessiert sich zuerst für Erzählungen (auch das Kinderlied ist noch stark erzählend), dann fürs Redenhalten und zuletzt für die Philosophie. Historik — Epik, Rhe-

torik — Dramatik, Philosophie — Lyrik kommen nebeneinander als Bildungsstoff zur Anwendung.

Alles, was menschlich ist, d. h. der unbeeinflußten Entwicklung des Menschen parallel läuft, ist auch richtig. Hier ist gewiß der Mensch das Maß der Dinge, zu denen er in Beziehung treten soll.

Diese kunstgemäße Anordnung, die eine so naturgemäße Grundlage hat, kommt freilich dem jungen Menschen nicht zum Bewußtsein; es ist unmöglich, weil er erst den Punkt erreicht haben muß, wo das Embryonalstadium in das des organischen Lebens übergeht.

Wie steht es um die Stellung zur Vergangenheit? Hier haben wir es mit einer andren als der nationalen zu tun. Die nationale Vergangenheit wird nie ganz Vergangenheit, wie ein Baum sich nie von seinen Wurzeln loslöst, weil das die Organe sind, die ihm aus der Erde die Elemente seines Daseins zuführen. Doch dazu kommt all das, was über der Erde als organische Kraftstation existiert: die Luft mit den chemischen Stoffen, Licht und Wärme, Energien, die jedes Jahr in neuer Form dasselbe Wesen darstellen, immer einen neuen Frühling, Sommer und Herbst bringen. Aber wie kein Baum ohne Wurzeln existieren kann, so auch nicht ohne Luft, Licht und Wärme: kurz, ohne die Umgebung, die ihr Bereich über der Erdscholle hat. Was für Güter sind nun das in unsrem Falle? Es sind die Nationen der Umgebung. Die existieren aber nicht für sich, geradeso wie Luft, Licht und Wärme nicht an sich existieren, sondern durch die Wesen, in denen sie uns erscheinen, die sie in ihrer Wesenheit bestimmen. Es sind die Völker der Vergangenheit, die Wesensbestandteile an die Umgebung abgegeben haben, also auch an unsre Kultur.

Was lehrt aber ein Blick in die Arbeit der Naturwissenschaft von heute? Daß sie mit allem Eifer daran ist, die Einwirkung der Umwelt auf die Organismen aufs eingehendste zu studieren; z. B. untersucht sie den Lichtgenuß der Pflanzen und ist bestrebt, davon die Gestaltung der Blätter in Abhängigkeit zu bringen, analysiert Luft und Wärme in allen Höhenschichten und schließt auf die Ursachen, um ihre Wirkungen zu verstehen. Die Naturwissenschaften forschen dem organischen Leben nach und führen selbst dabei ein organisches Leben. Sie betrachten biologisch-induktiv, und diese Betrachtungsweise ist allein animalisch.

Warum sind aber die Naturwissenschaften auf uns Altphilologen so übel zu sprechen? Hauptsächlich wohl darum, weil wir fortwährend scheinbar in der Vergangenheit arbeiten, während sie ein ewiges Gegenwartsleben führen. Sie wollen, daß der Mensch nur in der Gegenwart mit seinen ganzen Kräften wurzle, weil sie ihre Errungenschaften heißhungrig gemacht haben und keiner dem anderen auf dem gemeinsamen Arbeitsfelde einen Erfolg gönnt. Ja, sie haben es leicht: Ihre Tätigkeit sagt sich mit jeder Errungenschaft von dem Bisherigen los, es besteht nicht mehr für sie, sie haben sozusagen gar keine Vergangenheit! Das ist aber nur im Reiche der Materie möglich: was der Acker bei der Verwendung neuer chemischer und technischer Hilfsmittel trägt, interessiert uns allein; hier braucht man nur die Vergangenheit so lange, als man sie nicht überflügelt hat. Der Prozeß, der sich da abspielt, ist der des Verdauens, wogegen in den Geisteswissenschaften die Geburt das Endziel darstellt.

Allein, sehen wir zu, ob auch auf dem Felde der antiken Fremdsprachen eine naturwissenschaftliche Betrachtungsweise möglich ist und vielleicht bereits angewendet wird!

Wir haben einen Autor vor uns: man bereichert sich an ihm intellektuell durch historische Tatsachen, politische Gedanken und philosophische Probleme, ferner ästhetisch durch die Übertragung in den eignen Gedanken- und Wirkungskreis. Eine der Voraussetzungen, die, bevor man an die Arbeit herantritt, nicht aus dem Auge gelassen werden dürfen, ist der Standpunkt des Autors oder der Person, durch die er zu uns redet, insofern als daraus ihre Sprache formuliert werden muß, ferner wächst durch das Suchen die Kraft der eignen Persönlichkeit, indem an die Erfolge, die man dabei erzielt, eine Beurteilung des eigenen Wertes, eine progressive Selbsterkenntnis sich anschließt, aber auch dadurch, daß man an die Stelle der Toten tritt, sich einfühlt, einlebt, selbst zu dem wird, der uns in seiner fremden Sprache nur ein Hilfsmittel leiht, das ganz eigener Art ist. Die Psychologie des Übersetzens scheint noch wenig Beachtung gefunden zu haben, obgleich es einen so wichtigen Faktor im Schulbetriebe darstellt. Der fremde Text ist sozusagen eine Operationsbasis. In der älteren Zeit herrschte darin ein mathematischer Betrieb, der sogar zum Mechanismus ausartete. Die fremdsprachlichen Sätze waren algebraische Gebilde; die Leistung bestand darin, für die allgemeinen Werte die bestimmten einzusetzen. Darauf passen die Worte: „Es wurden durch irgendeine Macht dem Auge Brillen aufgesetzt, so daß man die Dinge mit den eignen Augen zu sehen verlernte." Es entwickelte sich eine „steifleinene Redeweise", eine Sprache, die in einem gewissen Abstande von dem Menschen stand und nichts weniger als persönlich war: die gleiche Rolle, die der so Gebildete in der Gesellschaft, besonders in seinen Beziehungen nach unten spielte. Das ist heute anders geworden, schon durch den Unterricht in der Muttersprache. Die experimentelle Psychologie hat einerseits die großen Gegensätze in den Naturen auf ihre Gründe hin untersucht und dargelegt, anderseits aber das richtige Verständnis für das erste Kunstwerk des Menschen, die Sprache, erschlossen. Man hat erkannt, daß die Etymologie keine so überflüssige Sache ist, sondern zum Übersetzen wie das Brot zum täglichen Leben gehört. Die heutigen Schulwörterbücher haben bereits diesen Weg betreten. Denn dadurch, daß wir uns die griechische oder lateinische Form *sub specie* der Sprachen, die zum indogermanischen Sprachstamme gehören, ansehen und streng darauf achten, zunächst in der eignen Muttersprache dasjenige Wort zu suchen, das dem Fremdworte ganz entspricht, indem es partiell übertragen wurde, z. B. *abstrahere* = ab - ziehen, ὑπερ - βολή = Über - schwang, und dann prüfen, ob der fremde Gedanke sich mit dem deutschen in diesem Worte deckt, lernt man seine eigne Sprache mit Bedacht gebrauchen und verstehen, lernt den Gebrauch all der Hilfsmittel, welche die Sprache zu ihren Bildungen verwendet, und bekommt allmählich einen Einblick in die ganz einfache Hantierung, die in der deutschen Sprachwerkstätte besteht. Das gibt aber eine ästhetische Arbeit; der Junge muß die Wortbildung auf Klang und Begriff prüfen. Im Wortinhalte offenbart sich ihm die Phantasie und der Wille der Menschheit, in der Wortform der Verstand. Hier wird ihm die Wahl zur Qual, aus des Geistes Nöten wird das Lebewesen geboren. Dieses ästhetische Arbeiten aber verhilft

uns zur Glückseligkeit und zum moralischen Adel. Wie not das der deutschen Sprache tut, hat Herder schon richtig erkannt, wenn er sich darüber äußert: „Welche Nation in Europa hat ihre Sprache wesentlich so verunstalten lassen als die deutsche?"*)

Das führt weiterhin zum Staunen: dieses hat den Ursprung in der inneren Kraft und äußert sich in der Frage, in dem Erstaunen über das scheinbar Selbstverständlichste. Wie in den realen Disziplinen, so wird auch in den Geisteswissenschaften der Fortschritt in der Erkenntnis in den allermeisten Fällen durch die Art der Fragen bewirkt, die man an seine Erkenntnis des Lebens in und um sich stellt. Ganz richtig sagt Jakobs**): „Eine Erziehung, bei der das Verwundern keine Rolle spielt, ist eine mangelhafte Erziehung." Das hat es aber ehedem ebensowenig in den Naturwissenschaften wie in den Sprachen gegeben: beiderseits nur logischer Drill, keine Rechte und Pflichten der Persönlichkeit. Nur so aber lernt man das Denken in den Dienst der Kulturarbeit stellen. Und so ist die Pädagogik hier heutigentags eine geistige Nationalökonomie geworden. Jeder rechte Lehrer sagt mit Goethe: „Alles ist mir verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne mich unmittelbar zu beleben."

Darauf könnte man wieder den Einwand zu hören bekommen: Das kann der deutsche Unterricht auch! Doch dies ist eine andre psychische Arbeit: es wäre dasselbe wie ein Unterricht in der Mathematik, ohne daß man Beispiele rechnet. Nur die Betätigung, d. h. die Begriffsarbeit des Kopfes, kann dauernden Besitz geben. Tatsachen müssen erlebt, aber nicht als fertige vorgeführt werden; denn unser ganzer geistiger Besitz entsteht so aus kleinen Selbstschöpfungsakten.***) Man setzt nur das Verfahren der Natur in die Schule: aus sich heraus fortwährend Neues schaffen; wie eine Wiese: ein großes, buntes Allerlei — grün die reine Wissenschaft, blumig die Elite am Menschen —: bei jedem Anblick aber doch ein Ganzes!†) Aus diesem Selbstfinden entwickelt sich das Selbstbeobachten: in sich selbst und von selbst; damit arbeitet aber die Schule gerade dem Leben vor, wie es die Gegenwart verlangt. Und Selbstfinden ist mehr als Selbstdenken: man versetzt sich aus sich heraus in die Lage andrer, um von da aus die Dinge zu sehen.††) Wir verlangen von den Schülern keine gelaufige Übersetzung; wenn es einmal läuft, dann ist es hier schon schlecht: Maschinenbetrieb ruiniert den Menschen! Demnach bleibt trotz Ostwald das Wort Goethes doch ewige Wahrheit, daß wir mit der Muttersprache erst durch das Studium fremder Sprachen vertraut werden. Denn in dem pedantischen Ringen um die Schwierigkeiten der Sprache liegt ebensoviel Gutes als in dem gleichen Ringen der Menschheit mit der Materie und ihren Kräften.

Das ist nur der eine Teil. Bekanntlich ist die deutsche Sprache in der Wort-

*) Adrastea VI, 187.

**) Dr. A. Jakobs, Was leistet der Mathematikunterricht für die Erziehung zur Wissenschaft? (In der Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht: 39 Bd., S. 625 f.)

***) Siehe R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 11. Aufl., S. 7.

†) Ebenda S. 8.

††) Hildebrand S. 26.

schöpfung und Wortbildung ungemein reich und poetischer als die Fremdsprachen. Da liegt eine neue Quelle der Lust und des Gewinnes. Gleichzeitig mit der Deckung der fremden Form durch die deutsche treten vor die Seele diejenigen Wörter, die wir gleichbedeutend zu nennen pflegen. Jedes hat seine besondere Schönheit; nun stellt sich das Denken ein: Man hat beispielsweise die redende Person — auch der Historiker spricht in seinen Erzählungspartien mit und zu uns, die anderen (Redner und Philosoph) schon gar; in der Poesie offenbart sich mehr ein Egoismus: der Dichter gibt von seiner Persönlichkeit den größten Teil und vervollständigt ihn durch die Tendenz, zu den Menschen zu sprechen — im Auge zu behalten und nach den momentanen Verhältnissen die richtige Wahl zu treffen. Am deutlichsten zeigt es sich bei einer direkten Rede, z. B. der Hannos in Livius XXI. c. 10. Da ist die Arbeit für den Jungen doppelt schwer; die Sprache geht sozusagen durch zwei Personen hindurch: aus der Seele des Historikers in die des Redners zum Leser. Theodor Heyse gibt für diese Geistesarbeit am lateinischen und griechischen Autor eine treffende Darstellung in der Vorrede zur Übersetzung des Katull, indem er sich also äußert: Er habe in doppelter Richtung seinen Dichter gelesen: einmal an sich und für den fremden Schriftsteller selbst. Durch das Mittel des fremden Wortes sei er lauschend und sinnend mehr und mehr in das Wesen und Wollen des Schreibenden hineingegangen, habe sich gleichsam in ihn verwandelt und nunmehr versucht, von dem inneren Quell- und Lebenspunkte der fremden, geistigen Einheit und des fremden Sprachcharakters sich wieder zurückwendend und bis an die einzelnen äußerlichsten Enden seiner Schrift, wie vom Kern zur Schale vordringend, alles dasjenige, was dem eignen Bewußtsein hier als fremdartig und unecht entgegentreten mochte, hinauszustoßen. Das andre Mal habe er ihn für sich gelesen, zu seiner Lust und Erweckung, als ein Deutscher des 19. Jahrhunderts. Er habe den Lateiner in sich selbst verwandelt, habe ihn in sein eignes Empfindungs- und Sprachvermögen herübergezogen, habe von jedem Gedichte sich den schöpferischen Grundgedanken und durchgehenden Klang anzueignen gesucht und sei mit aufmerksamem Gefühl den Stimmungen des Dichters von Stufe zu Stufe, von Schritt zu Schritt gefolgt: erst analytisch, das andre war die Synthese des Lesens.

Darauf wird man einwenden, das mache der Berufsübersetzer: der träfe die Sache schon gut, aber die Schule! Nun, man möge sich trösten; durch die gediegene philologische Arbeit geschieht das heute in kleinen Grenzen geradeso wie dort im großen. Wie oft hat man schon den philologischen Lehrern zugerufen: *Non multa, sed multum!* Das haben sie sich auch gesagt sein lassen, ohne deshalb mit der Lektüre auf ein Minimum herabzusinken. Früher freilich las man *multa*, nicht *multum*. Dabei muß man aber die persönliche Sprache, nicht die Schriftsprache gebrauchen; dann wird es etwas Rechtes. Treffliche Worte Hofers sollen hier ihren Platz finden: „Gerade das, was aus den Mundarten in die Schriftsprache vordringt, ist das Beste an der Schriftsprache; denn es ist das, was die Frische, das Leben, die Eigenart der Schriftsprache eines Stammes oder einer Persönlichkeit ausmacht.“*) Es ist ganz etwas andres als die „destillierte“ Schrift-

*) Dr. A. Hofer, Die Mittelschule und die neue Zeit. (Programm des k. k. Staatsgymnasiums in Triest 1903/4.) S. 24.

sprache. Wer ein nach den neuen Lehrplänen gearbeitetes deutsches Lesebuch aufschlägt, findet in der Auswahl der Stücke die Bestätigung für das oben Gesagte; sogar der Dialekt findet Eingang in die Räume, aus denen er gesetzlich ausgewiesen war.

Dieses geistige Exerzitium, mit Bedacht, gutem Willen und ganzer Hingabe geleitet, ist wohl für die jungen Seelen die höchste Leistung, die sie erreichen können. Jeder wird Hildebrand recht geben, daß der Augenblick, wo Wort und Sache sich im Kopfe vermählen, ein eigentümlich wohltuender ist.*) Mit psychologischem Scharfblicke hat er den Vorgang des Übersetzens in die Worte gefaßt: „Wer in ein fremdes Land — das ist in unserem Falle der Autor — kommt, lernt die Sprache auf diese Weise: er hört unter dem anfangs inhaltslosen Schwall von Tönen, der sein Ohr umspült, plötzlich von Dingen reden, die er kennt, die ihn näher angehen oder anzugehen anfangen, und mitten aus der gestaltlosen Reihe von Klängen heraus faßt er plötzlich einen, ein Stichwort, von dem er merkt, daß es dem ihm bekannten Gegenstande entspricht, und der Wortklang vermählt sich in dem Augenblicke in ihm mit der Vorstellung des Dinges: Inhalt und Form, Kern und Schale haben sich gefunden, und das wird zugleich ein Augenblick reinster, geistiger Freude, geistigen Genusses, weil es zugleich ein eignes Nachschaffen des schon vorhandenen ist, ein kleiner Schöpfungsakt in uns.“**)

Wer eine brillante Stunde dieser Arbeit erlebt hat, wird es verstehen; so nährt das Neue nicht allein das Wissen, sondern auch das freudige Selbstgefühl und Kraftbewußtsein! Wie die Jungen glühen, wie sich die Wonne in ihren Augen widerspiegelt, wenn sie zur größten Überraschung das treffende Wort gefunden haben, wie sich da der Alp von der Seele löst, wenn die Schwierigkeit behoben ist, wenn man es leibhaftig vor ihre Seele treten läßt! Da ist die Seele gesammelt und begehrt sofort weiter tätig zu sein; sie fragt gleichsam: was nun weiter damit? Was die Jungen so mit der Seele erfassen, sehen sie eigentümlich, ergreifen das wahrhaft Menschliche daran kraft eigner Menschlichkeit und sehen den Himmel offen, aus dem die Seele kam. Es war ein kleiner Flug in die Ewigkeit und sie freuen sich ihres Menschentums. Sie lernen die Wahrheit der Worte empfinden: *Nil humani a me alienum puto.* Sie erleben einen Kunstgenuß, der nichts anderes als erlesener und verdichteter Genuß des Lebensgefühles ist; sie schaffen sich das Lebensglück, das erkämpfte Harmonie ist.

Was Hildebrand vom persönlichen Stil sagt, gilt ebenso gut vom persönlichen Übersetzen: es erinnert an einen Spaziergang mit einem Menschen, „der beim Gehen mit uns im lebhaften Sprechen, das ihn auch innerlich in verschiedene Bewegung versetzt, manchmal stehen bleibt, wohl gar einen Schritt zurück oder quer neben uns hintritt mit lebhaften Mienen und Handbewegungen und wechselndem Stimmton“.***) Das Übersetzen ist heute keine „Gedächtnisprobe“ mehr, der Schüler hat Dinge hinzustellen, die schon in seinem Ich Wurzeln gefaßt haben. In der Ausbildung des Ich liegt aber die Zukunft des Schülers. So gebraucht der Lehrer das wahrhaft Menschliche, die höhere Persönlichkeit in seinem Schüler

*) Hildebrand l. c., S. 8.
**) Ebenda, S. 7.
***) Hildebrand l. c., S. 50.

auf Schritt und Tritt zur Inspiration aller Leistungen, auf welchem Gebiet sie immer liegen. Schulen die Naturwissenschaften vor allem den Verstand, so ist die Aufgabe der Philologie die Seelsorge. Das ist ein belebtes Denken, während es in den Naturwissenschaften ein abstraktes ist; beide aber führen zum bedachten Leben. So erziehen wir, d. h. wir ziehen heraus bis zur Vollendung. Allerdings macht da die Person des Lehrers alles aus; aber wo nicht?

Unsre Arbeit soll nicht ebenso wertvoll sein, als wenn ein Schüler einen Apparat für den Physikunterricht in der Schulwerkstätte baut und unablässig probiert, bis alles leidlich zusammenpaßt? Denn es bleibt immerhin nur eine leidliche Arbeit, die am Ziele keine höhere Vollendung aufweist als die in den sprachlichen Fächern. Und wie niemand mit den Naturwissenschaften allein eine Weltanschauung bekommen kann — das will man heute in der Mittelschule anbahnen und möglichst weit fortführen — so wird es auch keinem Philologen einfallen zu behaupten, der lateinische und griechische Unterricht allein sei für diesen Zweck ausreichend. „Der Lehrer dieser Sprachen erfüllt den Lernenden mit der Einsicht," sagt einmal P. Cauer, „die stolz klingt, doch bescheiden machen kann, daß sie (die Schüler) nicht zu einer Technik angeleitet werden, die zu beherrschen sie hoffen könnten, sondern zu einer Kunst, in der es kein Ende gibt und in der nur dem reifsten Können und Verstehen eine Vollendung beschieden ist." Ist es in den Naturwissenschaften anders? Nur eine wohlwollende Zusammenarbeit in der Geisteswerkstatt und der für manuelle Betätigung kann den vollendeten Menschen geben.

Man prüfe nur einmal die Arbeit des philologischen Unterrichtes an den Forderungen, die Jakobs an die Erziehung zur Wissenschaft stellt, die bis zu einem gewissen Grade das Leben der Gebildeten beherrschen muß, weil man durch ihre Popularisierung heute sogar die niederste Bevölkerungsschicht, den manuellen Arbeiter, dauernd auf einem festeren Lebensfundament postieren will. Ihm ist die Erziehung zur Wissenschaft die Erziehung zur Fähigkeit, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten. Diese Fähigkeit setzt ein Vierfaches voraus:

1. Die Möglichkeit, eine Materie nach bestimmten Gesichtspunkten zu übersehen: die Erziehung zur Gedankenzucht, zu logischer Schärfe;
2. Die Erweckung schöpferischer Kräfte im Menschen: die Erziehung zur Selbstarbeit, zum Selbstfinden;
3. Die Kraft, auch in selbstverständlichen Fragen Probleme zu sehen: die Erziehung zur Verwunderung, zum Staunen;
4. Die Fähigkeit, die Beziehungen eines Gegenstandes zu verschiedenartigen Kulturmomenten zu erforschen: die Erziehung zur Einheit des Kulturbewußtseins.*)

Sobald ein Stück so erarbeitet worden ist, hat man Menschen kennen gelernt, die dadurch, daß sie Hannibal, Scipio oder sonstwie heißen, uns nicht fremd bleiben, weil man sich in sie hineingelebt hat. Die Vergangenheit wird zur Gegenwart durch die neue Idee, die dem Jungen da entgegentritt. Es wird doch niemand behaupten, daß ein Schüler bei solchem Übersetzen je schon die Vergangenheit empfunden hat. Es ist die gleiche Gegenwart wie bei einem physikalischen oder

*) Siehe Anmerkung ** S. 651.

chemischen Versuch, nur daß dieser ihm eigentlich nie Gelegenheit gibt, mit seiner ganzen geistigen Person in ein solches Verhältnis zur Funktion der Materie zu treten wie in der fremdsprachlichen Stunde. Hier sammelt er alle Kräfte: Erinnerung in ihrer ganzen Fülle, Phantasie im Bunde mit einem rudimentären Denken geben oft Schlag auf Schlag einen Erfolg: das macht allein die Arbeit interessant, daß aus kleinen Erfolgen ein größerer und zuletzt ein ganz großer wird.

Das fertige Ganze bietet aber erst oft noch einen hohen Genuß: der intellektuelle Bestandteil, der die stärkste Betonung durch das Gefühl aufweist; die großen, Gedanken, die Gemeingut der Welt sind und überall, wo Menschen leben, angetroffen werden müssen: wohlbegründeter Patriotismus, Ehre, Freiheit, Tugend, Wohltat, Edelsinn usw., wie die Namen alle für die höhere soziale Funktion des Menschen lauten, treten ihm nicht bloß als Postulate hier entgegen, sondern ihnen schließen sich gleich die Folgen an, je nachdem sich die Menschen von ihnen leiten ließen oder nicht. Was beispielsweise die Griechen bedeuten, vernehme man von einem Vertreter der realistischen Disziplinen, Dr. A. Jakobs: „Die Griechen sind deshalb so bewundernswert, weil sie ihrer eigenen Natur gemäß und nicht nach überkommenen Regeln schufen, weil ihre Kunst der getreueste Ausdruck ihres Wesens und nur deshalb notwendig und daher groß und original ist,"*) ein Urteil, das sich mit einem anderen ganz deckt: „Das glänzendste Beispiel der Entwicklung eines Volkes aus barbarischen Anfängen zu einer bis ins kleinste und unbedeutendste geschmackvollen und dabei völlig ungezwungenen, natürlichen Kultur bietet die Geschichte Alt-Griechenlands. Auf allen Gebieten der griechischen Kunst können wir diese Entwicklung aus orientalischem Gebundensein und kindlicher Unbeholfenheit zu immer freierer, tieferer und dabei immer gedrängter und knapper werdender Ausdrucksweise Schritt für Schritt verfolgen: bis endlich in den Giebelfiguren und in dem Cellafriese des Parthenon die Höhe erreicht ist, auf der der Mensch sich selbst in ungezwungener Würde und einer durch Harmonie und Rhythmus gehaltenen Freiheit plastisch verkörpert der Gottheit darbringt."

Da hören wir aber schon den Ruf: Los vom Vorbild, damit wir uns auch unsre Originalität wahren! In der Nationalgeschichte und -literatur gebe es genug Beispiele für diese oben genannten Triebfedern des gesellschaftlichen Lebens, das der Mensch als ζῷον πολιτικόν zu führen hat; wozu brauche man sich diese elementaren Impulse des Lebens erst aus einer fremden Sprache mühevoll in die eigne Gedankensprache überführen? Wer so spricht, bedenkt mehrfaches nicht. Das gewaltsame Losreißen geht bei uns nicht mehr oder noch nicht, weil wir uns mit unsrer Kultur schon im allerfrühesten Stadium an die Vorbilder klammerten. Das Werk von mehr als zwei Jahrtausenden kann keine Macht aus der Welt schaffen. Dort sind ebenso die Wurzeln unsrer Kraft wie im angestammten Boden. Ein technischer Aufschwung kann uns nicht mehr trennen, weil er unsre Lebenskraft unterbinden würde. Man will uns künstlich ausbrüten und reißt uns dabei zu früh von der Quelle unsres Lebens, gleichsam von dem Mutterleibe los. Nein, wir tragen das reine, ewige Feuer Europas, das dort lodert, leuchtet und wärmt,

*) Siehe Anmerkung ** S. 651.

fleißig auf den eignen Herd! Ferner aber vergißt man, daß die Dramatik, die in der Geschichte der Griechen und Römer liegt, insofern als wir ihren Werdegang von der mythischen Zeit bis zu ihrem Untergange vor uns als eine fertige Tatsache liegen haben, die profunde Kraft ist, die ihr dauerndes Leben gibt. Die Abgeschlossenheit dieser zwei Schicksale ist das einzig richtige Fundament für eine sichere Bewertung. Man denke nur daran, ob wir ein Interesse an einem Stoffe haben, der in sich nicht eine Geschlossenheit darstellt, d. h. nicht bloß die ersten Folgen, sondern die Kette von Folgen darstellt. Drama und Geschichte sind hier eins. Alle andren Völker Europas sind in ihrer Entwicklung durch diese zwei Völker der Vergangenheit gegenwärtig noch beeinflußt, während bei jenen die Wirkung ihrer Umgebung auf sie und das Verhalten ihrer eignen Energie dagegen vollendet dastehen.

Das ist aber nicht das Letzte. Mit dem alten Materiale baut unser Geist immer wieder Neues. Das einfachere Vorbild ist für den jungen Menschen gleichsam die erste Rechnung, die ihn eine kompliziertere verstehen lehrt. Er steigt nicht vom Einfachen zum Komplizierten auf, sondern geht durch das Tor in den Park hinein, weil er über die zu hohe Mauer nicht springen kann. Jeder Augenblick im philologischen Unterrichte aber, wo ein neuer Gedanke geboren wird — was für uns Männer schon alt ist, ist für die Jugend ewig neu; indem wir das immer wieder miterleben, wie diese fundamentale Weisheit in den jungen Herzen wie ein kleines Flämmchen aufflackert und sich zu einem Lichte ausbreitet, das immer mehr an Ausdehnung und Stärke gewinnt, bleibt die Jugend des Geistes auch uns dauernd erhalten — und wo durch die Anpassung der lateinischen und griechischen Worte an das Deutsche in die Herzen Befriedigung einzieht, ist nicht bloß groß, weil etwas geleistet wurde, sondern wird noch größer als Geburtsstunde des wirklichen Lebens!

Mit den deutsch-lateinischen und deutsch-griechischen Übungsbüchern und den Grammatiken muß es noch anders werden; die neuesten Arbeiten auf diesem Gebiete zeigen schon ein Verständnis für die Bestrebungen der Gegenwart, sie stehen aber mit einem Fuße noch tief im Alten.

Als die reale Ergänzung tritt eine gelegentliche oder systematische gemeinsame Betrachtung von Kunstwerken und andern Denkmälern der Antike dazu. Auch hier erschließt die Induktion das Verständnis; es wird auch sozusagen Biologie getrieben, indem nicht die Figur an sich den Gegenstand der Betrachtung bildet, sondern den Gründen nachgeforscht wird, die den Boden darstellen, aus dem das Werk entsproß: Lebensverhältnisse und Material geben den Werken ihr Gepräge.

So gibt also die klassische Philologie Plastik und Melodie des Lebens. Neben dem größten Komfort und der behaglichsten Bequemlichkeit im physischen Leben brauchen wir diejenige Bildung, die uns in dieser Lage Genuß zu bieten vermag. Ärzte, Advokaten, Richter und alle diese Berufsarten verlangen viel abstrakten Verstand, aber auch Tiefe des Gemütes. Diese gibt nicht allein die Muttersprache, weil es da zu schnell geht, so daß zu wenig hängen bleibt, sondern auch die Beschäftigung mit den Griechen und Römern, wo man in bedächtiger Arbeit den Naturgesetzen entsprechend aufbaut und den Menschen humanistisch wie human

bildet. Man schafft keine Lebensroutine, sondern wie man schön, gut und wahr lebt; dazu braucht man ein warmes Herz und einen vollen Geist nebst einem Willen wie Stahl. Die Erbschaft der Griechen und Römer ist für uns keine Last, die niederdrückt und von der wir zermalmt zu werden fürchten, sondern ein Gewicht, das Schwungkraft verleiht, das Pendel, das den Zeiger der Nationalkultur vorwärtsbringt. Wir schaffen, wie der Künstler schafft: Maler, Bildhauer, Goldarbeiter. Wie wir es aber in einer Wohnung mit allen technischen Errungenschaften ohne Bilder und sonstigen Kunstschmuck unmöglich aushielten, ebensowenig ist es im Geisteshaushalte denkbar, daß uns die technische Bildung und der Unterricht in der Muttersprache genügen sollen. Zu dem Naturalismus, der in der Übermacht der Außenwelt und ihrer Gesetzlichkeit wurzelt, tritt als Ergänzung der objektive Idealismus, der von der Einheit von Körper und Geist ausgeht und der Welt einen seelischen Zusammenhang gibt, und der subjektive Idealismus der Freiheit, der die Unabhängigkeit des Geistes von der Natur behauptet und die Welt von der sittlichen Persönlichkeit aus verstehen lernt und lehrt. Hergel sagt einmal: „Wer mit der Vergangenheit in der Gegenwart für die Zukunft lebt, der lebt!“*) „Drum schaffe rechtzeitig für deinen Sonntag; wie du deinen Alltag gestalten lernst, so wird dein Feiertag sein!“

Krumau in Böhmen. V. Skupnik.

Die ersten griechischen Stunden in der Untertertia.

Im Augustheft dieser Monatschrift schlägt Herold (Halle) vor, mit dem Einüben der griechischen Schrift im zweiten Halbjahr der Quinta zu beginnen und diese Aufgabe dem Schreiblehrer zu überlassen. Gegen diese Vorschläge spricht meines Erachtens allzu viel, als daß sie ohne weiteres gutgeheißen werden könnten.

Wer auf die Handschriften unsrer Schüler auch nur ein wenig achtet, wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß hier noch manches recht unvollkommen ist und wir unserm Kultusministerium zu großem Danke verpflichtet sind, das uns immer wieder auf die Notwendigkeit hinweist, von unsern Schülern mindestens eine leserliche Handschrift zu verlangen und uns u. a. ermächtigt, für Schüler der IV. und III. mit schlechter Handschrift besondern Schreibunterricht einzurichten. Die Vorbildung unsrer Gymnasiasten ist eine zu mannigfaltige, als daß man bei allen dasselbe voraussetzen darf, und ich glaube, es kommt auch anderwärts der Fall vor, daß ein im übrigen genügend vorgebildeter Junge in die Sexta eintritt, ohne einen lateinischen Buchstaben schreiben zu können. Die beiden Schreibstunden der Sexta und der Quinta tun uns bitter not zur Einübung der deutschen und lateinischen Buchstaben; für die griechischen Buchstaben bleibt da keine Zeit übrig. Es kommt noch ein Umstand hinzu, der das Einüben der griechischen Buchstaben auf dieser Stufe verbietet: wie soll die Kenntnis der griechischen Buchstaben wach bleiben, wenn sie in Quinta erworben wird, der griechische Unterricht aber erst in Untertertia beginnt? Denn die Mathematik-

*) Dr. G. Hergel, Willensstärke und Urteilskraft, S. 53.

stunden der Quarta sind doch sicher nicht dazu bestimmt, das Feld für das Griechische der Untertertia vorzubereiten. Zwar kann der Mathematiklehrer auch in Quarta der kleinen griechischen Buchstaben bis ζ nicht gut entraten (ich gebe das ohne weiteres zu); aber von da bis ω ist doch noch ein weiter Weg. Auch der Realschüler verwendet jene Buchstaben, sei es in der Mathematik, sei es in den Dispositionen der deutschen Aufsätze; sie sind für ihn eben nichts mehr und nichts weniger als notwendige Zeichen, genau wie die Zeichen für Gleichheit, Kongruenz usw. Eine besondre Schreibstunde wollen wir dem Quartaner, der eine leserliche Handschrift sein eigen nennt, auch nicht aufbürden; es bleibt also nichts weiter übrig, als den griechischen Unterricht in der Untertertia mit dem Einüben der griechischen Schrift beginnen zu lassen.

Der Lehrer aber, der den Schülern die Anfangsgründe des Griechischen übermitteln soll, ist auch allein dazu berufen, sie mit den griechischen Buchstaben bekannt zu machen, während ich dem Schreiblehrer (von Ausnahmen natürlich abgesehen) die Fähigkeit dazu absprechen muß. Denn er kann nicht aus dem Vollen schöpfen, sondern nur mechanisch den Jungen Buchstaben für Buchstaben vorschreiben; die aber wollen, daß das, was ihnen tot auf der Tafel oder auf dem Papier vor Augen tritt, Leben gewinne, d. h. sich zu Wörtern vereine, mit denen sich bestimmte Vorstellungen verbinden lassen. Ich glaube nicht, daß auch nur ein Altphilologe sich findet, dem man die Fähigkeit absprechen müßte, seinen Schülern das Schreiben griechischer Buchstaben beizubringen. Täglich muß der Lehrer des Griechischen beim Einüben der Deklination oder Konjugation einzelne Formen an die Wandtafel schreiben; unaufhörlich sieht der Schüler in der Grammatik oder im Übungsbuch die Buchstaben in mustergültiger Form wiederkehren: wie sollte er sie sich da nicht aneignen können, selbst wenn sein Lehrer kein Schreibkünstler ist! Ich kenne einen alten Herrn, der von seinen Schülern im Griechischen eine tadellose Schrift verlangte und namentlich auf das kleine My großen Wert legte: zuerst mußten sie die beiden Grundstriche schreiben und darauf mit einem kühnen Schwunge von unten rechts nach oben links ausholend vorn den Haarstrich anfügen, damit das geschriebene μ dem gedruckten völlig gleich sei. Er hat ob dieses „My-Schwanzes" eine örtliche Berühmtheit erlangt. So peinlich braucht nicht jeder unter uns zu sein; aber eine leserliche Schrift können wir alle sehr leicht von unsern Jungen auch im Griechischen erzielen.

Sollte nun der Einwand geltend gemacht werden, daß der Lehrstoff für das Griechische in der Untertertia an und für sich sehr umfangreich ist und keine Zeit für Schreibübungen übrig läßt, so wird dabei etwas Wesentliches übersehen: der freudige Eifer oder, um das Kind mit richtigem Namen zu nennen, die Begeisterung, mit der zwölfjährige Jungen in der Regel an alles Neue herangehen. In der ersten Stunde werden die ersten 8 Buchstaben den Schülern vorgeschrieben und dann von ihnen an der Tafel und im Übungshefte nachgeschrieben; daran schließt sich eine entsprechende Hausübung für den nächsten Tag. An diesem erfolgt die Einübung der nächsten 6 oder 8 Buchstaben, und so kann das ganze Alphabet mit seinen 24 Buchstaben bequem in drei oder vier Tagen erledigt werden. Zweckmäßig werden die großen und kleinen Buchstaben zusammen eingeprägt, zumal da jene mit wenigen Ausnahmen an die lateinische Schrift erinnern.

Hand in Hand gehen damit die Leseübungen, mit denen schon am ersten Tage begonnen werden muß. Wir sind ja beim Griechischen in der glücklichen Lage, keinen Unterschied in Druck und Schrift zu haben, ein Umstand, der unsre Aufgabe wesentlich erleichtert. Es ist dabei gleichgültig, daß in den ersten Stunden bei diesen Leseübungen den Schülern dieser oder jener Buchstabe entgegentritt, der für die Schreibübungen noch der Erledigung harrt. Ein solcher Fremdling wird vom Lehrer vorgelesen, und die Bekanntschaft ist vermittelt.

Ferner beginnen wir auch in einer der ersten Stunden mit dem Einprägen einzelner Vokabeln und der zweiten Deklination, die ja mit der im Lateinischen so manche Berührungspunkte hat. Die Doppellauter hindern daran nicht, da der Quartaner bereits im Französischen Vokalverbindungen kennen gelernt hat, die der deutschen Sprache fremd sind. Endlich dürfen die schriftlichen Klassenarbeiten in den ersten Wochen nur das Ziel verfolgen, die griechischen Buchstaben einzuüben. Ich lasse zuweilen noch die Obertertianer nach Diktat schreiben; um wieviel mehr ist dies für die Untertertianer erforderlich! Spiritus, Akzent und *iota subscriptum* spielen vorläufig gar keine Rolle dabei; man fügt sie entweder selbst bei der Durchsicht der Hefte hinzu oder gibt sie während des Diktats den Schülern an.

Geht man von den gegebenen Gesichtspunkten aus, so wird der Untertertianer nach meinen Erfahrungen bald Herr der griechischen Schrift. Man braucht wahrlich nicht zu fürchten, ihm zu viel zuzumuten; denn auch hier gilt das Sprichwort: Man muß das Eisen schmieden, so lange es heiß ist.

Königsberg i. d. Neumark. Wilh. Mevs.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1909.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1909 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1909 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1085 Studierende, davon immatrikuliert:

auf	Grund	Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	1074
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	9
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	2

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 815 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	812
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	3
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	—

c) in der Juristischen Fakultät 5396 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	4769
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	467
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	160

d) in der Medizinischen Fakultät 4963 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	4022
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	782
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	159

e) in der Philosophischen Fakultät 8964 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	5954
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	1882
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	1128

Hiervon studierten:

1. Philosophie 723 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	536
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	146
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	41

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 2381 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	2239
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	99
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	43

3. Neuere Philologie *) 1829 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	904
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	639
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	286

4. Geschichte *) 567 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	438
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	79
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	50

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2975 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	. . . .	1527
„ „ „	„	Realgymnasiums	. .	795
„ „ „	einer	Oberrealschule	. . .	653

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

6. Sonstige Studienfächer 489 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 310
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 124
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 55

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 192 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 191
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 22 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 21
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

c) in der Juristischen Fakultät 1038 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 872
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 128
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 38

d) in der Medizinischen Fakultät 601 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 464
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 106
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 31

e) in der Philosophischen Fakultät 1384 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 818
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 367
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 199

Hiervon studierten:

1. Philosophie 81 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 56
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 20
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 5
2. Klassische Philologie und Deutsch *) 354 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 327
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 24
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 3
3. Neuere Philologie *) 311 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 132
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 116
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 63

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

4. Geschichte *) 116 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 81
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 18
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 17
5. Mathematik und Naturwissenschaften 471 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 204
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 166
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 101
6. Sonstige Studienfächer 51 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 18
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 23
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 10

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Der zweite preußische Oberlehrer-Ruder-Kursus in Wannsee bei Berlin vom 12. bis 27. Mai 1909.

Es ist nicht der kleinste Ruhmestitel der preußischen Unterrichtsverwaltung, daß sie neben der Bemühung um eine immer zweckentsprechendere Ausgestaltung der höheren Schulen in ihrer Eigenart nach immanenten Prinzipien und neben der Sorge um Verbesserung und Verfeinerung der jeweiligen Lehrmethode ein wachsames Auge auf die Entwicklung und Vervollkommnung des Turnwesens und der gymnastischen Ausbildung unsrer Jugend gerichtet hält. Beweis dafür ist die ansehnliche Zahl preußischer Turnlehrer, die in den Räumen der Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin alljährlich eine gründliche Ausbildung erfährt; nicht zu gedenken der zahlreichen sonstigen Kurse und Veranstaltungen, die dem Zwecke dienen, auch außerhalb jener Bildungsanstalt brauchbare Leiter und Lehrer von Turnübungen und Turnspielen allerorten in preußischen Landen zu gewinnen. Zwar legen auch die andern großen Bundesstaaten in dieser Hinsicht einen löblichen Wetteifer an den Tag, allein auf einem Gebiete gebürt Preußen abermals der unbestrittene Ruhm, mit bahnbrechendem Beispiele vorangegangen zu sein, d. i. mit der Einrichtung der sog. Ruderkurse für die akademisch gebildeten Lehrer der höheren Lehranstalten.

Der erste dieser Kurse hat im vergangenen Jahre 1908 stattgehabt; es hatte sich gezeigt, daß trotz der sehr knapp bemessenen Zeit die Ausbildung der Teilnehmer einen befriedigenden Grad technischer Fertigkeit erreicht hatte.

So waren denn heuer in den Frühlingstagen vom 12. bis 27. Mai zum zweiten Male 18 Herren aus fast allen Provinzen der preußischen Monarchie nach Wannsee bei Berlin einberufen, mehrfach nicht ohne namhafte Unterstützung von seiten des Herrn Kultusministers zur Deckung der immerhin nicht unerheblichen Kosten.

---

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Es waren durchweg gesunde und kräftige Gestalten, die von vornherein die Gewähr dafür boten, daß sie den an sie herantretenden Anstrengungen vollauf gewachsen sein würden. Der Namensaufruf bei der ersten Zusammenkunft der Teilnehmer im Versammlungszimmer des Schüler-Bootshauses Wannsee ergab die Anwesenheit von 14 Oberlehrern — auch die Königlichen Seminare waren durch einen Herrn vertreten — 3 Professoren und einem Gymnasialdirektor.

Nach kurzen Begrüßungsworten von seiten des Vorsitzenden des Schüler-Rudervereins „Wannsee", des nunmehrigen Provinzial-Schulrates Herrn Direktor Dr. Waßner legte Herr Professor Wickenhagen, der vom Herrn Kultusminister abermals mit der Leitung des Kursus betraut worden war, sogleich den Arbeitsplan für die Kursisten vor. Danach waren die Vormittage von $9^1/_4$ bis $11^1/_2$ Uhr und darüber hinaus wieder für Ruderübungen teils im Kasten, teils auf freier Fahrt im Boote angesetzt sowie für praktische Unterweisungen und Besprechungen der einschlägigen Literatur etc., soweit man dafür bis zur Mittagsstunde nach dem Rudern noch Zeit erübrigen würde. Am Nachmittag fand von $4^1/_4$ bis 6 Uhr abermals Rudern, Skullen und Steuern durchweg in freier Fahrt statt. Daran schlossen sich Vorträge zum Zweck theoretischer Belehrung über die wichtigsten einschlägigen Fragen des Ruderbetriebes. Das von Professor Wickenhagen im vorigen Jahrgang dieser Monatschrift beschriebene Schüler-Bootshaus, in entzückender Lage am Kleinen Wannsee gelegen, bot mit seiner geradezu vorbildlichen Inneneinrichtung den Kursisten tagsüber die denkbar angenehmste Unterkunft, insofern als die zu benutzenden Ruderboote hier sofort zur Hand waren. Zu den täglichen Vorträgen diente das größere Versammlungszimmer; außerdem waren kleinere Nebenräume zum Umkleiden und zur Aufbewahrung der Kleidungsstücke zur Verfügung gestellt. Für einfache Erfrischung nach schwerer Ruderarbeit sorgte in Gestalt alkoholfreier Getränke und belegter Butterbrote die freundliche Ehefrau des wortkargen Bootswartes im Bootshause. Die Mittagsmahlzeit wurde entweder in benachbarten Restaurants oder auch in den entfernteren Vororten Berlins selber eingenommen.

Die Vormittagsarbeit begann zunächst mit schulmäßigen Ruderübungen im Kasten, wobei der einmalige Ruderdurchzug durchs Wasser in einzelne Teile zerlegt und geübt wurde. Die Unterweisung in diesen Übungen leitete Professor Wickenhagen selber, dem Professor Rumland vom Königl. Wilhelms-Gymnasium (Berlin) und ein Herr Scheider zur Unterstützung beigegeben waren. Sobald die Führung des Ruders genügende Fertigkeit zeigte, wurde an Stelle des festen Rudersitzes der Rollsitz eingefügt. Als auch dessen Gebrauch im verankerten Kasten keine Schwierigkeit mehr verursachte, ging's hinaus im schwankenden Boot auf das offene Wasser. Gewiß werden den diesjährigen Kursusteilnehmern die Maitage von 1909 unvergeßlich bleiben. Denn ein stets lachender tiefblauer Himmel mitten in der Pracht der rings blühenden Natur ließ jede Anstrengung, mochte sie auch noch so groß sein, freudig und leicht ertragen.

Zu den praktischen Ruderübungen gesellten sich die theoretischen Unterweisungen, von denen man sagen muß, daß in ihnen jede wichtige Ruderfrage eine gründliche Erörterung und erschöpfende Beantwortung erfuhr. So sprach Herr Oberlehrer Haagen über die beiden Themata: 1. wie gründe und leite ich

einen Ruderverein? 2. über Haftpflicht und Versicherungswesen. Herr Regierungs-Baumeister Stahn über das Thema: Das Bootshaus in seiner baulichen Einrichtung. Herr Oberbaurat Rettig: über „Gutes und schlechtes Bootsmaterial." Herr Generalarzt Dr. Meisner über den Einfluß der Überanstregung und Ermüdung auf Körper und Geist. Herr Sanitätsrat Professor Dr. Schütz zeigte praktisch die Methode der körperlichen Untersuchung an Schülern, die dem Ruderbetriebe sich widmen wollen. Herr Oberst von Diest teilte aus reichster eigner Erfahrung mit, wie Wandertouren und Reisen im Boote zweckmäßig ins Werk gesetzt und erfolgreich durchzuführen seien. Endlich bot Herr Professor Dr. Kuhse in seinem von zahlreichen Lichtbildern unterstützten Vortrage in der Aula des Hohenzollern-Gymnasiums (Schöneberg) eine interessante vergleichende Darstellung des Ruderbetriebes in England und Frankreich. Auch der Besuch der Bootswerft von Deutsch in Stralau bleibt unvergessen, sahen doch die Kursusteilnehmer in der Werkstatt selber sich ein Boot kunstvoll vor ihren Augen zusammenfügen. Eindrücke fröhlicher Art, die darum doch reiche Belehrung enthielten, waren verknüpft mit dem Besuche des soeben neu erbauten Bootshauses des „Berliner Ruder-Klubs" wie auch des Ruder-Klubs „Hellas" mit seinen mustergültigen Einrichtungen, waren ferner verknüpft mit dem Besuche des neuen Gymnasiums und den großen Internatsanlagen in Dahlem im Grunewald unter der liebenswürdigen Führung des Herrn Oberlehrers Dr. Götze und Professors Dr. Richter.

So kam der Tag des Abruderns und der behördlichen Besichtigung für jeden der Kursusteilnehmer leider viel zu schnell herbei. Erschienen waren zu dieser letzten Übung vom Kultusministerium die beiden Herren Unterstaatssekretär Exzellenz Dr. Wever und Geheimer Oberregierungsrat Tilmann, außerdem Vertreter der höheren Schulen und Seminare. Das Wetter war umgeschlagen. Ein anfangs noch schwacher Regen, der das Einsetzen der Boote und das Schulrudern nur wenig beeinträchtigte, artete zuletzt in wahren Platzregen aus bei gleichzeitig starker Abkühlung der Luft. Unter diesen Umständen wurde die ursprünglich beabsichtigte ganze Umfahrt durch den Großen Wannsee an Potsdam vorüber durch den Griebnitzsee wieder zurück zum Kleinen Wannsee aufgegeben und nur bis nach Moorlake und wieder zurück gerudert. Die Herren der Besichtigung begleiteten im Motorboot die Ruderer und hatten von da aus Gelegenheit, die Leistungen vergleichend zu prüfen. Das Urteil Sr. Exzellenz des Herrn Unterstaatssekretärs fiel anerkennend aus, etwas, was nicht wenig dazu beitrug, die Unbilden des Wetters leicht zu vergessen. Zum Abschied versammelten sich die Kursusteilnehmer mit ihren Lehrern, auch solchen in weiterem Sinne, zum einfachen Abschiedsmahl in den behaglichen Gesellschaftsräumen des Ruderklubs „Wannsee", in denen die Herren vom Vorstand in gütiger Weise selber die Honneurs machten.

Soll ich zusammenfassen, was an praktischem und theoretischem Gewinn der Kursus jedem Teilnehmer erbracht hat, so ist es neben der technischen Fertigkeit des Ruderns selber eine vielseitige und gründliche Belehrung über die einschlägigen Fragen des Ruderbetriebes und endlich auch in der unmittelbaren Berührung mit der rudernden Schuljugend Berlins manche aus eigner Beobachtung gewonnene, wichtige pädagogische Erkenntnis und Erfahrung. Dem verdienst-

vollen Leiter des Kursus Herrn Professor Wickenhagen gebührt für die glänzende Durchführung des so reichhaltigen Programms der rückhaltlose und freudige Dank aller Kursusteilnehmer!

Um so mehr mag es in einem Schlußwort zu diesem Bericht erlaubt sein, noch einige bescheidene Wünsche für die Zukunft zu äußern:

1. Vielleicht gelingt es der Leitung, die Kursusteilnehmer an Ort und Stelle in Wannsee in den um diese Jahreszeit noch leer stehenden Bootshäusern der verschiedenen Ruderklubs durch besondre Abmachungen mit den einzelnen Vorständen unterzubringen, was für die Kursisten zugleich mit großer Zeit- und Geldersparnis verbunden sein würde.

2. In diesem Falle nämlich könnten die Ruderübungen schon viel früher, morgens etwa um 7 oder $8^1/_2$ Uhr beginnen. Dann könnten die Vorträge noch mit in die Vormittagsstunden verlegt werden, so daß mit dem Nachmittagsrudern bis 6 Uhr abends die gesamte Tagesarbeit der Kursisten ihren Abschluß fände. In diesem Falle würde ihnen der Besuch der großen Theater und Konzerte in Berlin ermöglicht, woran in diesem Jahre so gut wie gar nicht zu denken war.

3. Es würde erwünscht sein, daß zu den Unterweisungen im Rudern und Skullen auch Übungen im Segeln hinzukämen. Da aber hierfür innerhalb der kurz bemessenen 14tägigen Kursusdauer auf keine Weise Raum geschafft werden kann, so würde dadurch zugleich der letzte Wunsch seine tiefere Begründung erhalten.

4. Es müßte der Herr Minister um seine Zustimmung gebeten werden, daß die Kursusdauer in Zukunft mindestens auf 3 volle Wochen ausgedehnt würde. —

Aus den vorstehenden Mitteilungen geht dies eine, wie jeder Einsichtige unbedingt zugeben wird, klar und deutlich hervor, daß die Sache des Ruderns an unsern höhern Lehranstalten mit der Einrichtung der alljährlich wiederkehrenden Ruderkurse in Wannsee auf eine gesicherte und kernige Grundlage gestellt ist. Der preußischen Unterrichtsverwaltung gebührt für diese weitsichtige und entschlossene Tat der wärmste Dank aller derer, denen neben einer gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung die leibliche und geistige Gesundheit unsrer Schuljugend und die Erhaltung eines kraftvollen und mutigen Männergeschlechts in Deutschland als eine der ernstesten Fragen der Gegenwart erscheint. So soll denn das Wort unsers Kaisers und Königs, das er einst in einer großen Stunde unter dem Eindruck einer für uns Deutsche bedrohlichen Gestaltung der Weltpolitik und des Welthandels zwecks Schaffung und Ausbau einer mächtigen deutschen Kriegsflotte gesprochen hat, in bescheidenem Rahmen auch für den opferwilligen Ausbau und die tatkräftige Weiterentwicklung des Ruderwesens und Wassersports an allen dafür in Betracht kommenden höheren Schulen Preußens Mahnung und Richtschnur bleiben: *navigare necesse est!*

Celle. Paul Niemann.

II. Programmabhandlungen 1908.

Geschichtliches.

Trendelenburg, Adolf, Die Anfangsstrecke der Heiligen Straße in Delphi. Berlin, Friedrichs-Gymnasium. Progr.-No. 65.

Ausgehend von dem Berichte des Pausanias, den er in Urtext und Übersetzung bringt, behandelt Trendelenburg die Verteilung der Denkmäler an beiden Seiten der Anfangsstrecke der Heiligen Straße in Delphi, wo viele historisch hochbedeutsame Weihegeschenke auf engem Raume beisammen standen; eine ganze Anzahl von Statuenbasen und Inschriften hat sich bekanntlich bei den französischen Ausgrabungen dort wiedergefunden. Trendelenburg sucht nun nachzuweisen, daß sich alle Angaben des Periegeten über die Lage der Denkmäler ungezwungen mit den erhaltenen Resten vereinigen lassen.

Buslepp, Karl, De Tanagraeorum sacris. Weimar, Gymnasium. Progr.-No. 886.

Der Verfasser setzt hier seine früheren Studien über das gleiche Gebiet (Jena 1901) fort; in alphabetischer Reihenfolge führt er die in Tanagra nachweisbaren Kulte auf und gibt ein Bild der lokalen Götterverehrung, das bei dem hohen Alter des Städtchens von besondrer Bedeutung ist.

Kieser, Friedrich, Beiträge zur Geschichte des Klosters Lorsch. Bensheim, Gymnasium. Progr.-No. 825.

Die Abhandlung gibt einen Beitrag zu einer Heimatskunde, welche die geschichtliche Entwicklung des deutschen Volkes auf die engere Heimat projiziert.

Füßlein, Wilhelm, Die Anfänge des Herrenmeistertums in der Ballei Brandenburg. Hamburg, Realschule in St. Georg. Progr.-No. 964.

Über die Entstehung des Herrenmeistertums in der Ballei Brandenburg haben bisher verschiedene Ansichten einander gegenüber gestanden, ohne daß sich eine derselben quellenmäßig begründen ließ. Die Auffindung einiger für dieses Problem noch nicht ausgebeuteten Urkunden hat es dem Verfasser nun ermöglicht, die Frage auf eine neue Grundlage zu stellen. Danach hängt die Entstehung des Herrenmeistertums in der Ballei Brandenburg aufs engste mit der Einführung der neuen Provinzialverfassung von 1317 zusammen, durch die der Großprior

der Johanniter deutscher Zunge auf den nordöstlichen Zweig des deutschen Ordensgebietes (Sachsen, die Mark und Wendland) beschränkt und damit gleichzeitig zu dessen Organisation gedrängt wurde. Da er sich aber der neuen Verwaltung persönlich nicht ausreichend widmen konnte, ernannte er einen ständigen Stellvertreter, der zu großer Selbständigkeit und Unabhängigkeit gelangte, die sich dann erhalten hat.

Stoltenburg, Hans, Der Glogauer Erbfolgestreit, auch ein Kampf um die Ostmark. Magdeburg, Realgymnasium. Progr.-No. 335.

Kurfürst Albrecht Achilles wird als ein deutscher Held in trüber Zeit geschildert und besonders der Glogauer Erbfolgestreit, der eine Folge der Heirat seiner Tochter Barbara mit dem Herzoge Heinrich von Glogau war, in seinem ganzen Verlaufe erzählt, soweit er die Hohenzollern angeht; in Albrechts erfolgreichem Kampfe gegen Matthias Corvinus und seinen Anhang erkennt der Verfasser ein Verdienst des Kurfürsten in der Richtung der geschichtlichen Mission des brandenburgisch-preußischen Staates als Hüters der deutschen Ostmark.

Frommelt, Ignaz, Bernhard Witte, sein Leben und die Handschrift seiner Westfälischen Geschichte. Arnsberg, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 441.

Es ist nicht viel, was sich über das Leben des Benediktinermönches Bernhard Witte aus dem Kloster Liesborn ermitteln läßt; der Verfasser stellt es zusammen und behandelt dann die Handschrift seiner Westfälischen Geschichte und ihre Schicksale.

Weise, Julius, Herzog Erich von Braunschweig, der letzte Komtur des Deutschordens zu Memel. Königsberg i. Pr., Vorstädtische Realschule. Progr.-No. 23.

Herzog Ernst war zuerst der Liebling des Hochmeisters Albrecht und zu seinem Nachfolger ausersehen, bis ihn die Säkularisation zu seinem Widersacher machte und ihn bestimmte, seine Burg und das Land zu verlassen. Er darf daher unser Interesse in Anspruch nehmen. Die Abhandlung, die den Umfang eines Buches gewonnen hat, bringt aus umfangreichem Forschungsmaterial viel Neues und ist ein wichtiger Beitrag zur Geschichte des Deutschordens unmittelbar vor seiner Säkularisation.

Streit, Felix Edmund, Christoph Scheurl, der Ratskonsulent von Nürnberg, und seine Stellung zur Reformation. Plauen i. V., Realgymnasium mit Realschule. Progr.-No. 731.

Die Abhandlung will weniger ein vollständiges Lebensbild Scheurls zeichnen als den Charakter des Mannes und vor allem seine Stellung zu den Reformatoren und zur Reformation darlegen; diese Stellung ist in seinen späteren Jahren eine andre als in seinen früheren Jahren gewesen, und darunter hat die Unbefangenheit des Urteils über ihn gelitten. Hier werden seine Anschauungen und Leistungen auf Grund seiner Schriften und Briefe vorurteilsfrei gewürdigt, und es erscheint danach verständlich, wie Pirckheimer ihn mit Melanchthon und Luther hat auf eine Linie stellen können.

Wappler, Paul, Thomas Münzer in Zwickau und die Zwickauer Propheten. Zwickau, Realgymnasium. Progr.-No. 734.

Im Zusammenhang mit der gesamten Kultur Zwickaus in der Zeit der Refor-

mation wird das Wirken Münzers und der Seinigen dargestellt. Die Abhandlung weckt Interesse, und man würde sie noch lieber lesen, wenn die Typen nicht so klein wären, daß das Lesen die Augen anstrengt.

Fürsen, Otto, Ein wichtiges Jahrzehnt kursächsischer Reichspolitik (1576—1586). Sonderburg, Königl. Oberrealschule. Progr.-No. 385.

Es ist von der Regierung des Kurfürsten August das letzte Dezennium, in dem er durch seine vermittelnde Tätigkeit in wichtigen Reichsangelegenheiten den Ausschlag gegeben und den Katholiken manchen fast verlorenen Posten hat zurückerobern helfen; diese Vermittlungspolitik hat in unheilvoller Weise zur Erstarkung der Gegenpartei beigetragen.

Exner, Hans, Die Beziehungen zwischen Brandenburg-Preußen und Polen von 1640—1648. Ostrowo, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 219.

Verfasser stellt die im einzelnen bereits bekannten, aber teilweise sehr verstreuten Tatsachen zu einem Gesamtbilde der preußisch-polnischen Beziehungen in der genannten Zeit zusammen und zeigt, welche Schwierigkeiten dem Großen Kurfürsten damals von seiten der polnischen Regierung gemacht wurden und wie er sich demgegenüber trotz seiner ohnehin schon bedrängten Lage zu behaupten suchte.

Droysen, Hans, Histoire de la dissertation: Sur la littérature allemande publiée à Berlin en 1780. Berlin, Königstädtisches Gymnasium. Progr.-No. 71.

1786 erschien die den Titel unsrer Abhandlung tragende Schrift in Berlin ohne Angabe von Ort und Verleger; durch sie ist die Vorstellung verbreitet worden, als habe Graf Hertzberg an der Schrift Friedrichs des Großen über die deutsche Literatur einen entscheidenden Anteil gehabt. Droysen verfolgt die Entstehung der Schrift und weist nach, daß diese Vorstellung jeder Begründung entbehrt. Seine Untersuchung bietet Gelegenheit, auch andern Ansprüchen Hertzbergs nachzugehen, und gibt dadurch einen höchst lehrreichen Beitrag zur Charakteristik des Staatsministers. Auch über die Entstehungszeit der Schrift des Königs wird eine Vermutung vorgetragen, die viel Wahrscheinlichkeit für sich hat.

Theobald, Hermann, Baden und Frankreich 1805 und 1806. Mannheim, Großherzogliches Karl-Friedrichs-Gymnasium. Progr.-No. 805.

Die bewegte Zeit vor dem Abschluß des Rheinbundes von August 1805 bis Juli 1806 wird auf Grund des Materials, das in dem fünften Bande der politischen Korrespondenz Karl Friedrichs von Baden veröffentlicht worden ist, dargestellt. Die Arbeit macht nicht den Anspruch, für den Spezialforscher Neues zu bringen; aber doch werden Freunde vaterländischer Geschichte manches finden, was die badische Politik während der genannten Zeit in ein andres Licht rückt.

Perle, Friedrich, Die Neysche Erpressung in Halberstadt. Halberstadt, Oberrealschule. Progr.-No. 345.

Eine Erpressung des Marschalls für seinen eignen Geldbeutel lernen wir hier nach archivalischen Quellen kennen, ein lehrreiches Beispiel, wie die Franzosen das *Saigner à blanc* nach der Jenaer Schlacht in Preußen verstanden haben.

Ruffert, Bernhard, Belagerung und Einnahme der Stadt und Festung Neiße im Jahre 1807. Neiße, Königl. Katholisches Gymnasium. Progr.-No. 263.

Der Verfasser gibt eine anschauliche Erzählung der Belagerung Neißes. Wie ein Augenzeuge berichtet, wurde die Stadt durch die Beschießung noch ärger zugerichtet als Kolberg; auf jeden Fall hat die Bevölkerung Schweres durchzumachen gehabt. Erst die vollständige Arbeit, die im Buchhandel erscheint oder inzwischen erschienen ist, wird die Einnahme der Stadt schildern.

Christensen, Heinrich, Ein Tagebuch aus dem Belagerungsjahr 1813/14. Hamburg, Wilhelm-Gymnasium. Progr.-No. 952.

Es ist das Tagebuch eines wohlhabenden Bürgers, das für einen Verwandten geistlichen Standes niedergeschrieben ist. Die Tatsachen treten so klar und lebendig hervor, die Persönlichkeit des Verfassers zeigt eine so gesunde und kernige Art, daß man dem Herausgeber für seinen Beitrag zur Geschichte von Hamburgs Franzosenzeit danken darf.

Gerstenberg, Heinrich, Die Hamburgische Zensur in den Jahren 1819—1848. Hamburg, Realschule an der Bismarckstraße. Progr.-No. 966.

Die Zensur, die seit dem Reichstagsabschiede von 1529 auch für Hamburg bestand, aber im wesentlichen nur dem Namen nach, wurde zur Wirklichkeit durch die Karlsbader Beschlüsse. In dem freiheitlichen Gemeinwesen war ihre Handhabung im ganzen liberal, aber zwei Strömungen machen sich dabei bemerkbar: in den allgemeinen politischen Fragen ist man ziemlich duldsam, aber gehemmt durch Empfindlichkeit und Beschwerden der Staaten des deutschen Bundes wie der europäischen Mächte; weit weniger Toleranz zeigt sich gegenüber den innerstädtischen Fragen, und da wogt der Kampf am heftigsten. Gerade diese beiden Strömungen machen die Geschichte der Hamburger Zensur besonders interessant.

Knapp, Theodor, Abriß der Geschichte der Bauernentlastung in Württemberg. Tübingen, Gymnasium. Progr.-No. 780.

Nach einer Schilderung der Lage der Bauern vor der französischen Revolution folgt die Darstellung der Entlastung von ihren Anfängen unter König Friedrich I. in den Jahren 1808—1816 bis zu den letzten Kämpfen mit Standesherren und Rittern um ihre Entschädigung, die erst 1865 ihren Abschluß fanden, ein lehrreiches Stück sozialer Geschichte.

Hänel, Curt, Skizzen und Vorarbeiten zu einer wissenschaftlichen Biographie Jakob Burckhardts. Erste Folge. Leipzig, 2. Städtische Realschule. Progr.-No. 750.

Die Abhandlung gibt zunächst eine kurze Darstellung des äußeren Lebensganges Burckhardts und seiner Grundanschauungen über Religion und Sittlichkeit, Staat, Politik und Kultur. Dann werden ausführlicher seine Geschichtsanschauungen nach seinen im Druck vorliegenden Werken gegeben. Eine zweite Abhandlung wird die Stellung der Anschauungen Burckhardts in der Entwicklung der Historiographie und die Stellung seiner Persönlichkeit in seiner Zeit untersuchen.

Auf folgende Programme, meist Fortsetzungen früherer, weise ich noch hin:

Liebold, K., Die Ansichten über die Entstehung und das Wesen der *gentes patriciae* in Rom seit der Zeit der Humanisten bis auf unsre Tage. III. Teil. Meerane i. S., Realschule. Progr.-No. 755.

Friedrich, Rudolf, Studien zur Vorgeschichte der Tage von Kanossa. II. Teil: Die Wirkungen der Wormser Synode vom 24. Januar 1076 in der Beleuchtung der Urkunden. Hamburg, Realschule in Eppendorf. Progr.-No. 960.

Schmidt, Ernst, Aus der Vorgeschichte der Altmark. III. Teil. Seehausen i. A., Realschule. Progr.-No. 354.

Liessem, Hermann Joseph, Hermann von dem Busche, sein Leben und seine Schriften. Köln, Königl. Kaiser Wilhelm-Gymnasium. Progr.-No. 588.

Moritz, Hugo, Reformation und Gegenreformation in Fraustadt. Teil II. Posen, Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasium. Progr.-No. 220.

Schrohe, H., Emund Rokoch, ein Mainzer Kaufmann und Beamter des 17. Jahrhunderts. II. Teil. Mainz, Großherzogl. Ostergymnasium. Progr.-No. 832.

Marcus, Willy, Choiseul und Bernstorff. II. Teil. Wohlau, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 277.

Jordan, Reinhard, Zur Geschichte der Stadt Mühlhausen i. Thür. Heft 7. Mühlhausen i. Thür., Gymnasium. Progr.-No. 316.

Knaake, Emil, Leben und Wirken der Königin Luise im Lichte der Geschichte. III. Teil. Die Königin Luise während der Wiedergeburt Preußens. Tilsit, Königl. Realgymnasium. Progr.-No. 20.

Wundrack, A., Beiträge zur Geschichte neupreußischer Kolonisation in Posen. I. Teil. 1815—1830. Tremessen, Königl. Progymnasium. Progr.-No. 227.

Putbus. Friedrich Marcks.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur französischen Lektüre.

1. Gedichtsammlungen und Verwandtes.*)

Wasserzieher, E., Sammlung französischer Gedichte für deutsche Schulen. I. Teil: Text. IV u. 65 S. kart. 1 M. II. Teil: Biographien, Anmerkungen und Wörterbuch. 65 S. 0,40 M. Leipzig 1902. R. Gerhard. (Französische Schulausgaben, No. 8).

Ricken, W., Einige Perlen französischer Poesie (36) von Corneille bis Coppée. Für den französischen Unterricht der höheren Schulen und Lehrerseminare. Nebst einem Anhang von Übersetzungen deutscher Gedichte (6), einer Verslehre in deutscher und französischer Sprache und einem kurzen Überblick über die Geschichte der französischen Literatur. 2. Auflage. Chemnitz u. Leipzig 1906. W. Gronau. 55 S. geb. 0,85 M.

Englert, A., Anthologie des poètes français modernes. Blütenlese französischer Lyrik des neunzehnten Jahrhunderts. Zweite verbesserte Auflage. München 1902. C. H. Beck. XIII u. 246 S. geb. 2,25 M.

Wershoven, F. J., Poésies françaises. Französische Gedichte für Schule und Haus. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 258 S. geb. 2,20 M.

Wershoven, F. J., Napoleon I^er^. Sa vie, son histoire depuis sa mort, ses poetes. Mit 5 Abbildungen. Trier 1907. Jacob Lintz. 108 S. geb. 1,10 M.

Klincksieck, Fr., Chrestomathie der französischen Literatur des 17. Jahrhunderts (mit Ausschluß der dramatischen). Leipzig 1906. Rengersche Buchhandlung. X u. 293 S. geb. 4 M.

Kötz, O., Ausgewählte Fabeln von La Fontaine. Mit biographischer und literarischer Einleitung, erklärenden Anmerkungen, einer Übersicht über den Versbau und einer Charakteristik der Sprache. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 170 S. (Sonderheft mit Anmerkungen in Falte 108 S.) geb. 2,60 M.

---

*) Vgl. Monatschrift VII, 378.

Appel, L., La Fontaine: Fables. München. J. Lindauer. (Französisch-englische Klassikerbibliothek No. 54.) 58 S. Text u. 42 S. annotations et vocabulaire. kart. 1 M.

Weissenfels, O., Auswahl aus Victor Hugo. Berlin 1905. Weidmannsche Buchhandlung. geb. 2,20 M.

Wasserzieher berücksichtigt in 54 Gedichten nur das 19. Jahrhundert (außer No. 28) und La Fontaine. Ihm und Béranger als den „beiden charakteristischen Vertretern des echt französischen Geistes" fällt mit der Hälfte der Löwenanteil zu; sonst kommen hauptsächlich V. Hugo, Musset und Coppée zu Wort. Den Schluß bilden einige Übertragungen aus dem Deutschen, so zwei vom Erlkönig, eine von „Schloß Boncourt" usw. Durch die einseitige Bevorzugung des mir persönlich sympathischen Chansonniers, der aber selbst der heutigen französischen Jugend ein Fremder ist, verliert er den Raum für die neueren und neuesten Lyriker, von denen die Lektüre auf der Oberstufe, wenn auch nur summarisch, Notiz nehmen muß. Die Sammlung eignet sich zum Gebrauch an Realschulen; diesen mögen auch die voraussetzungslosen sachlichen und grammatischen Anmerkungen nebst Wörterbuch (darin die Stammformen der unregelmäßigen Verben und unpädagogische Bildungen wie *que je boive*, vor denen man den Schüler stets warnt) angemessen sein.

Bei Ricken finden wir aus der klassischen Periode einige Stücke lyrischen Charakters (Don Rodrigos Monolog und die herrlichen Chöre aus Athalie I, 4 und II, 9) sowie La Fontaine, aus dem unfruchtbaren 18. Jahrhundert je eine bewährte Gabe von Florian und Andrieux, die Marseillaise und La jeune Captive, die mit Recht auf unserm Kanon steht. Ob die spärlichen Proben von wenigen Hauptvertretern des 19. Jahrhunderts dem Schüler die von Ricken erwünschte Vorstellung von der Eigenart und Bedeutung dieser Dichter verschaffen können, bleibe dahingestellt; ein vollständiges Bild war nach dem Titel nicht beabsichtigt; dazu gehörte die Aufnahme einiger der originellen lyrischen Erzeugnisse der letzten Jahrzehnte. Ein Anhang „mit sechs wahren Perlen poetischer Übertragung aus dem Deutschen ist beigefügt, weil es für die empfängliche deutsche Jugend einen eignen Reiz hat, bekannte kleine Meisterwerke der Poesie des eignen Volkes in den anmutigen Rhythmen fremdsprachiger Verse wiederzufinden" (u. a. Mignon, *La charge guerrière de Lutzow*, *Mai nous est revenu*). Erwähnt seien noch die *Remarques additionnelles sur la versification* nach *Larive et Fleury* und eine auf eignen Arbeiten des Herausgebers beruhende gedrängte Darstellung der französischen Verslehre, schließlich ein *Coup d'œil sur l'histoire de la littérature française* von etwas über zwei Seiten, der die durch Vertiefung in die Gedichte gewonnenen literarischen Eindrücke zusammenfassen und gelegentlich vervollständigen soll. Das Fragmentarische, das in der Natur eines solchen Überblickes liegt, ist dem Herausgeber nicht zum Vorwurf zu machen. Erfreulich ist seine Verzichtleistung auf Glossar und jegliche Noten. Anstalten mit nur geringer Stundenzahl im Französischen wird das Heft gute Dienste tun. — Viel weitergehende Ansprüche suchen die folgenden zwei Anthologien zu befriedigen: Einen recht gediegenen Eindruck (schöner Druck, glattes Papier) macht die Sammlung von Englert. Das Bild, das er in der ersten Auflage von den Entwicklungsstufen und Haupterscheinungen der neueren Poesie entwarf, will er vollständiger gestalten durch Neuaufnahme von Autoren, die erst in den letzten

Jahrzehnten sich zu Ansehen durchgerungen haben (z. B. Hérédia, Verlaine) oder durch Vermehrung der Stücke der früher bereits vertretenen und zwar auf Kosten mancher dem Anfang des 19. Jahrhunderts angehörender Erzeugnisse, die ihres schwulstigen, rührseligen Inhalts wegen ohne Schaden wegfallen konnten. Der Titel „Blumenlese des 19. Jahrhunderts" scheidet La Fontaine, A. Chenier, Rouget de Lisle (den ich auch in dem so vollkommenen Choix von Engwert vermisse) aus; soll aber der Schüler um ihretwillen sich eine zweite Chrestomathie anlegen? Möge sich der Herausgeber dieser auf keinen Fall zu vernachlässigenden Autoren bei einer Neuauflage erbarmen! Über das Leben und die Schriften der etwa 70 chronologisch geordneten Dichter berichtet uns eine kurze französische Notiz. Willkommen ist auch die summarische Einleitung (2½ S.) über die Lyrik des 19. Jahrhunderts, von der die bei Rickens *Coup d'œil* gemachte Bemerkung gilt. Ein Spezialwörterbuch fehlt. In seinen Anmerkungen (S. 223—246) möchte Englert gleich F. Unruh (Monatschrift VII, 383) durch Hinweise auf verwandte deutsche und englische Dichtungen anregend wirken und die Literaturgeschichte unterstützen. In den Übersetzungshilfen und dem Eifer zu belehren (über die Todesjahre von Schiller und Goethe S. 233, über die Garonne, S. 235, über Hunnen) geht er zu weit, für die Schüler ebenso wie für die Kreise außerhalb der Schule, in denen die Sammlung viele Leser gefunden haben soll. Sie wird sich auch in der jetzigen Gestalt neue Freunde erwerben. Ihr möge die jüngste Erscheinung angereiht werden, ohne daß jedoch in die überflüssige Erörterung eingetreten werden soll, welcher von beiden der Vorrang gebührt: die *Poésies françaises*, die Professor W e r s h o v e n 1897 in erster Auflage unter etwas verändertem Titel bei R. Gaertner veröffentlicht hatte, wollen uns die Bekanntschaft in erster Linie mit den Gedichten des 19. Jahrhunderts vermitteln, füllen aber zu unsrer Freude die bei Englert gezeichnete Lücke völlig aus. Für die Auswahl des Stoffes, teils alter und bewährter, teils ganz neuer wertvoller waren die bekannten Gesichtspunkte: Verwendbarkeit im Unterricht und literarische Bedeutung maßgebend. Das äußerlich und innerlich sich vornehm präsentierende, ganz dem Weidmannschen Verlag entsprechende Buch zerfällt in zwei Teile. In den ersten 32 leichten, der Unterstufe angepaßten Gedichten ist methodischer Fortschritt zum Schwereren und ein gewisser inhaltlicher Zusammenhang angestrebt. Den größeren Raum umfaßt der II. Teil. Mit durchschnittlich zehn oder mehr Stücken erscheinen La Fontaine, Béranger, V. Hugo und Coppée, dem immer noch unsre Schule mit zu großer unverdienter Hochachtung begegnet; mit mehreren Proben treten in der stattlichen Reihe von nahezu 40 zeitlich geordneten Autoren Th. Gautier, Sully Prudhomme und Hérédia auf. Weshalb gehört aber neben Richepin, den talentvollsten Nachfolger Baudelaires, nicht der Meister selbst, und sind die hervorragenden belgischen Lyriker in der Schar großer und kleiner Talente Frankreichs nicht eines bescheidenen Platzes würdig? — Sechs Seiten bringen das Wesentlichste über die Verslehre; zu weit gehen die Erklärungen der Gedichte für die Unterstufe (z. B. über die Akkusative der Zeit in le jour u. ähnl. St. 1; über cela dit, St. 14, über den Wert eines Sou) da doch die Präparation gemeinsam in der Klasse geschieht. Der Erwachsene aber, der selbständige Lektüre treibt, vermag auch in schwierigeren Fällen solcher Hilfen zu entraten.

Zur Unterstützung beim Gebrauch der eignen und andrer Gedichtsammlungen macht Wershoven auf sein Hilfsbüchlein aufmerksam (gr. 8°, VII u. 88 S., Weidmannsche Buchhandlung, 1898, kart. 1 M.). Es umfaßt dieselbe Verslehre, metrische Übersetzungen deutscher und französischer Gedichte, sowie Prosabearbeitungen. Vom anfänglichen bloßen Nacherzählen kürzerer Fabeln schreitet es zu Inhaltsangaben schwerer Gedichte, endlich zu Aufsätzen über die Stoffe der Gedichte selbst fort. Von demselben Herausgeber rührt weiter her der Band *Napoléon I^er^*. Er setzt sich zusammen aus einer Biographie des Kaisers, einer Abhandlung von Legouvé über den Einfluß, den jener nach seinem Tode auf Geschichte und Literatur Frankreichs ausgeübt hat, endlich aus 19. Dichtungen von neun verschiedenen Autoren (darunter Hugos L'Expiation und Lui vollständig), die den Korsen und seine Taten teils bewundern, teils verdammen. Da bei dieser Beurteilung Licht und Schatten ziemlich gleichmäßig verteilt sind, so gewinnt der Schüler kein einseitiges Bild. Zur Illustration dient ein Tableau généalogique und eine französisch geschriebene Erläuterung der fünf beigegebenen Abbildungen (das dem Primaner aus Taine bekannte Porträt Bonapartes von Guérin, H. Vernets Napoleon bei Jena, Napoleon in Fontainebleau nach P. Delaroche, der Triumphbogen und die Vendômesäule). Am Schluß sachliche Anmerkungen. „Napoleon in der Dichtung" ist zweifelsohne ein für Prima sehr passendes Thema, das den Unterricht in der Geschichte vertieft. Referent hat damit seit mehr als einem Jahrzehnt bei jeder Generation, die er bis zur Reifeprüfung führte, allseitiges Interesse erweckt. Es seien ihm daher einige Vorschläge erlaubt. Er befürwortet statt Wershovens chronologischer Anordnung der Gedichte nach den Verfassern eine solche nach dem Inhalt. An die Spitze würde Hugos weggelassenes „*Les deux îles*" zu rücken sein. Dann hätten die Stücke zu folgen, die die Hauptereignisse im Leben Napoleons behandeln, schließlich die den Mythus darstellenden. Außerdem wird dem Schüler mit der Anschaffung von zwei Gedichtsammlungen im Preise von 3,30 M. zu viel zugemutet. Die in Frage kommende Lektüre ließe sich mit Leichtigkeit an der Hand von „Gropp und Hausknecht" erledigen, in dem nur einige belanglose Stücke von Wershoven fehlen, sie ist gleichfalls mit Engwers Choix möglich, der merkwürdigerweise gleich Wershovens Poésies keinen Abschnitt aus dem Epos von Barthélemy und Méry bietet. Seine beiden Ausgaben muß der Herausgeber verschmelzen im Hinblick darauf, daß unsre Primaner bei der Kürze der Zeit überhaupt nur die wichtigsten Dichtungen lesen können. Die Neuauflage der Poésies möge die größeren Stücke V. Hugos und Lamartines Bonaparte an Stelle einiger unbedeutender setzen, die ohne Schaden fehlen dürfen. Wershovens Prosastoff, überhaupt die für Napoleons Leben, für die Entstehung der Legende, für die sich bekämpfende Kritik der neueren Dichter und Historiker notwendigen geschichtlichen Unterlagen liefert der Lehrer durch mündlichen Vortrag oder in Form von Extemporalien und Diktaten. Mit der Durchnahme der Gedichte ist die Aufgabe überhaupt noch nicht gelöst. Der Lehrer wird den ganzen gewaltigen Stoff beherrschen und die deutsche und englische Poesie heranziehen müssen. So läßt sich dank der immer reicher anwachsenden Literatur das Thema zur eignen Freude vertiefen und ausbauen. Einige Veröffentlichungen, die der allgemeinen Aufmerksamkeit, die sie in so hohem Maße verdienen, noch zu wenig teilhaftig geworden

sind, mögen dem Neuling auf diesem Gebiete nützen: Professor Dr. Carl Voretzsch, Gaudys Kaiserlieder und die Napoleondichtung (Preußische Jahrbücher, 95 Band, 3. Heft) und Paul Holzhausen, Heinrich Heine und Napoleon I. (Diesterweg, Frankfurt a. M. 1903). Die zur Charakterisierung und zum Verständnis der Dichtungen nötigen Bilder, die recht reichlich heranzuziehen wünschenswert ist, wird man den Schülern aus dem Prachtwerk von Armand Dayot, Napoleon I. in Bild und Wort, übertragen von O. Marshall von Bieberstein (Leipzig 1897, H. Schmidt u. Günther) oder aus J. T. Herbert Baily *Napoleon, illustrated with prints from contemporary and other portraits* (London 1908, The Connoisseur Magazine) vorführen. Diese und ähnliche Werke, die in der Bibliothek keines Neuphilologen fehlen dürften, der sich eingehender mit Napoleon beschäftigt, erhöhen bei dem Schüler das Verständnis und den Genuß dieser Lektüre.

Unter den aufgeführten Gedichtsammlungen hatten wir die Genugtuung, einige ganz achtungswerte Leistungen verzeichnen zu können. Im allgemeinen bestätigen auch sie das in Monatschrift VII, S. 385 gefällte Urteil. Fast alle sollten größere Beschränkung in den Anmerkungen erstreben, sich auch ablehnender verhalten gegen Dichter wie Coppée, die ungeachtet der wiederholt geäußerten Bedenken der berufensten Literarhistoriker und Schulmänner sich noch breit machen. Zum Schluß noch einen Wunsch. Es möge für die nächste Zeit in der Massenproduktion ein Stillstand eintreten, damit die Anthologien erst ihre praktische Prüfung bestehen können.*) Fast scheint es — und das wäre nicht zum letzten im Interesse der die Anstalten wechselnden Knaben zu bedauern — als ob einzelne Schulen es für eine Ehrensache halten, aus ihrem Schoß für den eignen Gebrauch Gedichtsammlungen erwachsen zu lassen.

Als Ergänzung zu der Sammelbesprechung Monatschrift VII, S. 328 ff. darf man hier anreihen: Die Chrestomathie der französischen Literatur des 17. Jahrhunderts von Professor Dr. Fr. Klincksieck, das Seitenstück zu der des 19. Jahrhunderts. Sucht sie auch ihre Leser in erster Linie unter den Studierenden und Freunden der französischen Literatur überhaupt, so möchten doch manche ihrer leichteren philosophischen, literaturhistorischen und naturwissenschaftlichen Stücke angemessene Lektüre für eine gute Oberprima einer Realanstalt bilden. Wir denken z. B. an Saint-Évremond, den Vorläufer Montesquieus (*Réflexions* S. 142) oder Malebranche (*Entretiens sur la métaphysique* S. 75). Jedenfalls ist die Sammlung für den Lehrer nicht ohne Bedeutung als Nachschlagebuch und durch den Umstand, daß viele Autoren allerersten Ranges selbst auf unseren Universitätsbibliotheken nur schwer zugänglich sind. Überdies dürfte sie die erste wirklich wissenschaftliche in Deutschland sein, die sich ausschließlich mit Frankreichs Literatur im 17. Jahrhundert befaßt. Bei der Auswahl der aus den besten Quellen geschöpften Texte bestimmten Klincksieck — *mutatis mutandis* — dieselben Gesichtspunkte wie in der älteren Chrestomathie.

Sein Bemühen, die charakteristische Seite eines jeden Schriftstellers zur Geltung zu bringen, tritt recht deutlich bei La Fontaine hervor, dessen Vielseitigkeit man

*) Inzwischen ist, „um dem Mangel an guten Gedichtsammlungen abzuhelfen", eine neue von Paßmann & Voß, Hannover 1909, Carl Meyer, erschienen.

in Deutschland noch längst nicht gerecht wird. Während die meisten Sammlungen sich mit dem Abdruck der ersten sieben Bücher seiner Fabeln begnügen, kommen hier durch Proben aus den letzten die ganze Schärfe des Satirikers und auch die lyrische Kraft des Fabeldichters zum vollen Durchbruch. Kurz veranschaulicht wird die Entwicklung des Romans in seinen wichtigsten Phasen an Beispielen aus d'Urfé, Scarron, Furetière und Mlle de Scudéry (deren Abschnitt aus Clelie durch den bekannten Farbendruck „Carte de Tendre" geschmückt ist); die berühmten Vertreter des Briefstils kommen in den interessantesten Partien zum Wort. Weshalb ist auch diesem Buch, das jede französische Literaturgeschichte erläutern und vertiefen wird, kein Kommentar angefügt? Es hinterläßt in uns das Bedauern, daß wir nicht einen ganz kleinen Teil der uns auf der Oberstufe zur Verfügung stehenden Zeit der Lektüre seines mannigfaltigen und gedankentiefen Inhalts widmen können.

La Fontaine, der wie angedeutet wurde, ein ganz vorzüglicher, noch zu wenig geschätzter Lesestoff ist, auch einem weiteren Publikum und daneben den Mittel- und Oberklassen höherer Schulen lieb und wert zu machen, setzt sich Otto Kötz zum Ziel. Eine wissenschaftliche Ausgabe gleich der seinen ist Bedürfnis, seitdem die ehemals trefflichen von Laue und Lubarsch überholt und im Buchhandel kaum mehr erhältlich sind. In der Wertschätzung des Dichters und in den Grundsätzen für die Auswahl begegnet sich Kötz mit Klincksieck. Auch er hat die bedeutenden Stücke aus Buch 8—12 herangezogen und zwar nach dem Text der Ausgabe in den Grands Écrivains. Voraus geht den etwa 60 Nummern die Préface de La Fontaine als bezeichnend für des Dichters eigne Auffassung vom Wesen der Fabel. 88 Seiten Einleitung berichten über sein Leben, seine Werke und seine Stellung in Deutschland. Der Kommentar von 108 Seiten (in einer Falte) ist mit Rücksicht auf den außerhalb der Schule stehenden Leserkreis nach hohen Gesichtspunkten verfaßt. An der vorzüglichen Ausgabe wird keiner, der sich eingehender mit der französischen Fabel beschäftigt, achtlos vorübergehen können. Mit ihr vermag sich naturgemäß Band 54 der französisch-englischen Klassiker-Bibliothek von J. Bauer und Th. Link nicht zu messen, da Dr. L. Appel seine Auswahl auf die drei ersten Bücher beschränkt. Ob die französisch geschriebenen Erklärungen der veralteten und selteneren Ausdrücke des Dichters bei dem der ganzen Sammlung eignen französisch-deutschen Wörterbuch am Platze sind, bleibe dahingestellt.

Den Schluß dieses Abschnittes bilde ein Hinweis auf die Auswahl aus V. Hugo: Gedichte, Dramen (nur Akt V. aus Ruy Blas) und Romane (kaum 30 Seiten). Oskar Weissenfels war sich der schwierigen Aufgabe, von einem so fruchtbaren und so wandlungsreichen Autor durch eine knapp bemessene Auswahl ein vollständiges und klares Bild zu geben, wohl bewußt. Er hat sie geschmackvoll und mit feinem Verständnis gelöst. Das schließt nicht aus, daß mancher Fachgenosse in diesem oder jenem Fall lieber eine andre Probe als charakteristischer für die Form von Hugos Dichtungen gesehen hätte. Die Vorbemerkungen zu den einzelnen Stücken und die sehr lesenswerte Einleitung (48 Seiten) ermöglichen es dem Leser, sich aus diesen Teilen ein Ganzes zusammenzusetzen und erleichtern zugleich dem Lehrer die Vorbereitung für die Klasse. Die sich auf das nötigste beschränkenden sachlichen Anmerkungen sind gut geraten. So lockt in allen Einzelheiten die schöne Ausgabe zu einem Versuch auf Oberprima.

2. Neue Sammlungen von Schulausgaben.

Französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Herausgegeben von Prof. Dr. J. Ruska. Heidelberg 1907. Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

1. Band: Jouffroy, Th., *Mélanges philosophiques.* Auswahl mit Anmerkungen von Prof. Dr. E. Dannheisser. 8°. 134 S. In Leinwand geb. 1,60 M.

2. Band: Descartes, René, *Discours de la Méthode.* Mit Einleitung und Anmerkungen von P. Ziertmann. 8°. 120 S. geb. 1,60 M.

3. Band: Taine, H., *Philosophie de l'art* (première partie). Mit Einleitung und Anmerkungen von Dr. M. Fuchs. Mit 8 erläuternden Abbildungen. 8°. 121 S. geb. 1,60 M.

4. Band: Montesquieu, *De l'esprit des lois.* Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen von Dr. K. Schewe. 8°. 124 S. geb. 1,60 M.

Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. Herausgegeben von Prof. Dr. Max Friedrich Mann. Frankfurt a. M. 1908. Moritz Diesterweg.

1. Band: Gobineau, *Les Amants de Kandahar,* annotés par M. F. Mann. 8°. 59 S. und Annotations in Sonderheft 16 S. geb. 1,20 M.

3. Band: Arène, Paul, *Contes de Provence,* choisis et annotés par L. Petry. 72 S. und Annotations 56 S. geb. 1,60 M.

4. Band: Gobineau, *La guerre des Turcomans,* annotée par M. F. Mann. 64 S. und Annotations 24 S. geb. 1,40 M.

5. Band: Contes de France, *Recueil pour la Jeunesse.* Annoté par A. Robert Dumas et Ch. Robert Dumas. 62 S. und 44 S. Annotations. geb. 1,20 M.

Die Ausgaben B ohne Kommentar sind 0,20 M. billiger.

Violets Sprachlehrnovellen:

1. Band: Lagarde, L., *La lutte pour la vie.* Nouvelle systématiquement rédigée pour servir a l'étude de la langue pratique, des mœurs et des institutions françaises a l'usage des écoles et de l'enseignement privé. Avec un appendice: Notes explicatives. Stuttgart 1906. W. Violet. VIII und 144 S. Anmerkungen gesondert 29 S. geb. 1,80 M.

3. Band: Toreau de Marney, *Toujours Prêt.* Avec un abrégé de grammaire et un vocabulaire français-allemand. Stuttgart 1907. W. Violet. 97 S. geb. 1,20 M.

Von allen Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Schullektüre hat die Ruskasche Sammlung das allseitigste Interesse erregt, und mit Recht ist ihr eine programmatische Bedeutung beigelegt worden (Vorwort zu Band 1). Es ist überflüssig, die so lebhaft erörterten Anschauungen, denen sie ihr Entstehen verdankt, hier ausführlicher zu entwickeln. Wenige bekannte Sätze genügen zum Verständnis. Wenn die Oberrealschule gleich dem Gymnasium und Realgymnasium auf wirkliche Durchbildung des Geistes und Denkvermögens hinarbeiten soll, so haben in ihr die lebenden Sprachen die erziehende Rolle zu spielen, die am Gymnasium den klassischen obliegt. Die Beschäftigung mit den großen Dichtern und Philosophen Frankreichs und Englands soll daneben den Sinn der Schüler, die sich für tech-

nische Fächer vorbereiten und später bei der Ausübung dieses Berufes allzu leicht Kunst und Poesie vernachlässigen, für das Hohe und Schöne erwärmen. Gerhard Budde, der durch seine beiden philosophischen Lesebücher für den französischen und englischen Unterricht die Aufnahme der Philosophie geradezu als ein Fach in der Schule fordert, ist am weitesten gegangen. Seine ideale Forderung, die für das große Publikum und Theoretiker unter den Neuphilologen zweifelsohne viel Verführerisches hat, ist mit der Praxis, die mit anderen Faktoren zu rechnen hat, schwerlich in Einklang zu bringen. In maßvolleren Grenzen hält sich Prof. Ruska, der nun das, was er in Wort und Schrift eifrig — und mehr oder weniger überzeugend — verfochten hat, in die Tat umsetzt. Seine Sammlung will nachweisen, daß die neueren Sprachen durch die Lektüre nicht nur philosophischer, sondern auch kulturgeschichtlicher und naturwissenschaftlicher Schriften diese humanistische Bildung auf der Oberrealschule zu übermitteln in der Lage sind. Das Unternehmen fand die Billigung des badischen Oberschulrats und mancher hervorragender Pädagogen. So von P. Cauer, „nicht allein wegen des guten Grundgedankens, sondern auch wegen der Art, wie die einzelnen Stücke für den Schulgebrauch bearbeitet sind", vor allem auch deshalb, weil mit der verderblichen Herrschaft der Spezialwörterbücher gebrochen ist. Den Kommentar ersetzen Fußnoten, aber solche sind von gewissen Aufsichtsbehörden seit langem untersagt (wie z. B. das Rheinische Provinzial-Schulkollegium nur die B-Ausgabe von Velhagen u. Klasing zuläßt). Außerdem ist diesen Noten — und wir sind in diesem Standpunkt noch extremer als Cauer — der Vorwurf nicht zu ersparen, daß sie allzureichlich und ohne Grund die dem Lexikon fertig zu entnehmende Übersetzung der Vokabel mundgerecht liefern, während doch Cauer bei ihrer nicht sofort durchsichtigen Bedeutung die Schüler durch verständiges Nachschlagen und Überlegen zu einer tieferen psychologischen und historischen Erfassung der Sprache führen möchte. Im Interesse der Einführung der Bändchen auch in rheinischen Anstalten empfiehlt sich also weise Beschränkung in den Fußnoten und ihre Zusammenfassung am Ende oder in einem Sonderheftchen. Die vier Ausgaben lassen schon einen Schluß auf die Gesamtrichtung und den Wert des Ganzen ziehen; sie erwecken Wohlgefallen an sich durch das handliche Format von der Größe und Farbe der Rengerschen, den deutlichen und äußerst sorgfältigen Druck. Ein Verzeichnis der Wort- und Sacherklärungen erleichtert das Nachschlagen. Ruska hat sich, wie es bei einem so gediegenen Unternehmen selbstverständlich ist, einen Stab tüchtiger Fachleute als Mitarbeiter an die Seite gestellt. Und nun zur Prüfung ihrer Verwendbarkeit in der Klasse! Ein begeisterter Lobredner ist Band 1 und 3 in Otto Driesen (Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Band 33; Heft 1 und 2 der Referate und Rezensionen S. 105 ff.) erstanden. Seinen Ausführungen stimme ich im allgemeinen zu bis auf e i n e. Er findet für den Augenblick noch Schwierigkeiten darin, daß die Gymnasien wohl dem Stoff, aber nicht der Sprache gewachsen sein werden und daß den Realanstalten das Bezwingen der Form leichter fallen werde als die Aneignung des Inhalts. Langjähriger Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums wie des Realgymnasiums hat mich felsenfest überzeugt, daß die klassischen Sprachen die Gymnasiasten befähigen, trotz geringerer Stundenzahl auch die schwierigsten französischen Autoren schnell und sicher zu erfassen und gewandt zu übertragen.

Driesen betrachtet es als ein Zeichen guter Vorbedeutung für die Sammlung, daß Ruska für den Philosophen J o u f f r o y (Band 1), der die Jugend durch seine edlen Gedanken gewaltig zu packen weiß und durch klare, farbenprächtige Sprache und meisterhafte Darstellung hinreißt, keinen geistesverwandteren Herausgeber als Dannheißer sich wählen konnte. Aus den *Mélanges philosophiques* sind verständnisvoll sieben Kapitel genommen, das achte „*Comment Jouffroy devint philosophe*" wird am meisten interessieren. Knapp zwei Seiten geben über des Autors Leben und Schriften Aufschluß. An die Bewältigung nur der Hälfte des Textes (132 S.) ist in e i n e m Semester nicht zu denken. Nur wenige Druckfehler fielen auf (85, 1; 128, 30; 129, 10; undeutlich *le* in 65, 11). — Ein außerhalb unsres üblichen Schulbetriebes liegendes Gebiet hat in No. 3 M. F u c h s betreten. Bei der wachsenden Bedeutung der bildenden Künste für die moderne Kultur hält er es für eine Pflicht und Notwendigkeit, unsre reifere Jugend mit diesem wichtigen Faktor unseres Geisteslebens bekannt zu machen. Taines Lehre vom Wesen der Kunst, sein genialer Versuch, jede Kunstform aus ihrem Milieu zu erklären, wird auch unter Primanern auf empfängliche Gemüter stoßen, zumal Fuchs ihrem Gesichtskreis ferner Liegendes beiseite läßt. Die Ausgabe setzt sich zusammen aus einer Einleitung (S. 7—16) über Taines Leben und Schriften und seine Kunstphilosophie, aus zwei Kapiteln Text und einem Anhang (111—119), darin u. a.: Rubens und die vlämische Malerei; die Mediceergräber Michel Angelos, die Seele des Menschen im Mittelalter, in der Renaissance und in der Neuzeit. Zum Beleg des geschriebenen Wortes sind acht gediegene Nachbildungen dem Bändchen angefügt (die erwähnten Gräber, das Innere der Sainte Chapelle zu Paris, Rubens vlämische Kirmes usw.). Noch mehr Anschauungsmaterial heranzuziehen ist natürlich wünschenswert. Zu viele Vokabeln in den Fußnoten erleichtern die Präparation; ein Druckfehler (63, 25). Vielleicht darf von uns hingewiesen werden auf die autorisierte Übersetzung von Taine (2. Aufl., Jena 1907, Eugen Diederichs, geb. 9,50 M.). Der von dem Erfolg seiner *Anthologie des prosateurs français* in guter Erinnerung stehende Herausgeber bietet eine prächtige, streng wissenschaftliche Gabe. Von einem guten Lehrer erklärt wird dieses Bändchen Taine einer verständigen Prima Freude machen.

Über die Ausschnitte aus M o n t e s q u i e u s *De l'esprit des lois* spricht sich K. Schewe im Vorwort aus; als Leser der Leben und Werke des Philosophen behandelnden Einleitung (S. 9—34) ist wohl nur der Lehrer gedacht. Bei der Auswahl des Textes galt es vor allem, durch Zusammenrücken der wesentlichsten Teile die verloren gegangene Einheit des Werkes wiederherzustellen. Auf die geringfügigen Abweichungen der Syntax und Wortbedeutung von der heutigen machen die Fußnoten aufmerksam. Warum ist aber der *Trait d'union* nach *très* beibehalten, den doch das *Descartes*-Bändchen unterdrückt hat? Zahlreiche grammatische Bemerkungen sind zu streichen (*distinguer d'avec, espérer de* u. a., die auch in Band 2 fehlen; die Erscheinung S. 82, A. 2 soll sich der Primaner durch eignes Nachdenken deuten), einer Aufklärung über Domitian zu 79, 3, die übrigens schon 70, 13 am Platze gewesen wäre, bedarf es nicht, wohl aber über Gravina 48, 22 u. 49, 9. Druckfehler wurden bemerkt (41, 8, 43, 4, 122, 7. 21 A. lies *der préface*); der Verfasser der *Cité antique* ist überall (S. 20 Text u. a. nebst Glossar) *Coulanges* zu schreiben. Der *Esprit des lois*, der nachhaltig die Historiker der Romantik und Taine be-

einflußt hat, ist nicht rein philosophischen Charakters, den in das Ganze Abwechslung bringenden geschichtlichen Abschweifungen wird es zu danken sein, wenn die Ausgabe in der Hand eines philosophisch geschulten und geschickten Lehrers die Schüler auf längere Zeit zu fesseln vermag. Weise Auswahl aus den beinahe 90 Seiten ist aber geboten.

Sehr starke Zweifel beschleichen uns über die Verwendbarkeit von Band 2 im Unterricht. Schon vor Jahrzehnten ist der Versuch, Descartes in der Schule einzubürgern gescheitert. Heute liegen die Verhältnisse nicht viel anders. P. Ziertmann empfiehlt den *Discours de la méthode* als eine treffliche Einführung in philosophisches Denken und hat den deutschen Text außerhalb der Schule mit seinen Primanern (wahrscheinlich in einem philosophischen Kränzchen) besprochen. Wir möchten von Erfahrungen mit der französischen Ausgabe in der Schule hören. Die Lektüre von Descartes bedeutet ohne Frage eine offenkundige Verkennung der vielen Aufgaben, die der französische Unterricht in vier wöchentlichen Stunden auf der Oberstufe der Realanstalten zu leisten berufen ist. Diese Lektüre erfordert, um nur Einiges hervorzuheben, die Zurücksetzung der klassischen Meisterwerke, vornehmlich Molières, der großen Historiker, der neueren Lyrik u. a., wenn in dem Zeitraum von zwei Jahren auf Prima mindestens zwei Tertiale der Behandlung rein philosophischer Schriftsteller geopfert werden. Wie kommt ferner in der Lektüre von Descartes die für eine moderne Sprache so wichtige formale Seite zu ihrem Recht? Wie kann sie dem Aufsatz dienen, wie Stilgefühl wecken? Jeder Lehrer der Realprima bedauert die geringen Erfolge, die trotz jahrelangen Hinarbeitens im Aufsatz erreicht werden, und niemand wird leugnen, daß die schwerfällige, altertümliche Sprache des Philosophen in dieser Hinsicht nur schädlich wirken kann. Ziertmann war sich ähnlicher Einwürfe gewärtig. Wie begegnet er ihnen? Unsern Schülern traut er genügend Kentnisse im Neufranzösischen zu, um sich solchem Einflusse entziehen zu können und zweitens hofft er, sie durch diese Abweichungen vielmehr zu anregenden Vergleichen und Ausblicken in die Entwicklung der Sprache anzuleiten (!), überdies hält er die Interpretation in der Fremdsprache durch den Lehrer für wünschenswert. Darauf möge die Antwort mit zwei Fragen gegeben werden. 1. An welchen Anstalten findet er so tüchtiges Schülermaterial? 2. In welcher Zeit denkt er sich die Umformungen in die heutige Sprache möglich, wieviel braucht er z. B. um die ganze, eine Periode bildende S. 92 zu zerlegen, erklären und in Münchs Sinne zu übertragen? Die exakte deutsche Interpretation ist nach unsrer Ansicht der einzig mögliche Weg zum richtigen Erfassen eines so tief angelegten Werkes, bei welchem jede einzelne Stelle und jeder einzelne Begriff klar geworden sein muß. Dies Zugeständnis macht selbst Walter in seiner neuesten Methodik (Marburg 1909, H. G. Elwert, S. 46), fügt aber hinzu, daß er Oberprimaner einer Oberrealschule sich nur in englischer Sprache über philosophische Fragen aus Herbert Spencer habe fließend und zusammenhängend ausdrücken sehen. Die Behandlung einer hochliegenden Lektüre nach der extremen Reformer Methode, zu der sich dann auch Ziertmann bekennt, sind und bleiben Ausnahmen, sie heißt die Leistungsfähigkeit der Lehrer und Schüler überschätzen. Solche Resultate sind unmöglich bei dem häufigen Lehrerwechsel, den manche Schülergenerationen erfahren. Bei dem heutigen Betrieb vermag mit dem besten Willen der vielbeschäf-

tigte Neuphilologe, der sich stets im fremden Idiome fortbilden soll, sich nicht auch die erforderlichen philosophischen Kenntnisse anzueignen oder aufzufrischen, wie sie die kunstvolle Lektüre Descartes erheischt. Man erinnere sich weiter, daß gewichtige Stimmen, wie die Oskar Jägers laut geworden sind, die sich bei der knapp bemessenen Zeit und der ungemeinen Schwierigkeit der lehrhaften Behandlung philosophischer Gegenstände von einer Lektüre selbst Schillers philosophischer Schriften im Deutschen wenig Ersprießliches versprechen. Sind überhaupt viele Schüler an sich für einen solchen Unterrichtsgegenstand befähigt? Uns scheint vielmehr natürlich, daß das Vorwiegen von mathematisch-physikalischen und naturwissenschaftlichen Problemen aller Art auf der Oberrealschule in den Schülern ein Bedürfnis nach Abwechslung und einen gewissen Heißhunger in der Lektüre der neueren Sprachen nach anderer Kost erzeugt. Ruskas Sammlung sollte daher historische, literarische, kulturgeschichtliche, ästhetische Schriften mehr bevorzugen. Das Herausarbeiten des Gedankeninhalts erklärt Geheimrat Matthias (Praktische Pädagogik, 2. Aufl., S. 47) auch für eine erhebliche und wertvolle Leistung und an modernen Autoren, an denen diese Geistesarbeit geschehen kann, haben wir eine solche Fülle, die einen Verzicht auf Descartes sehr wohl zuläßt. Zu unserer Freude sehen wir in allerletzter Stunde uns in den gegen ihn erhobenen Bedenken durch Münch gestützt, der in einer Besprechung Buddes (Monatschrift VIII, 114) fürchtet, daß in der philosophischen Lektüre die Schüler weder Philosophie noch Französisch lernen. — Die Aussetzungen waren grundsätzlicher Art, Ziertmanns Ausgabe gebührt wegen ihrer Gründlichkeit und Sachkenntnis alles Lob. Ohne Schaden dürfen die Fußnoten gekürzt werden, für eine neue Auflage mögen einige Druckfehler gekennzeichnet werden (36, 8. 50, 5. 55, 8. 89, 13. 89, 29). Alles in allem: ob durch die Lektüre eines rein philosophischen Schriftstellers der französische Unterricht, in welchem auch wir eine stärkere Betonung der inhaltlichen Seite dringend wünschen, gehoben werden kann, bleibt sehr fraglich. In der Theorie gehören alle vier Bändchen nach Oberprima. Soviel ist sicher, für den Augenblick hat mit der Ruskaschen Sammlung die neusprachliche Lektüre einen gewissen Höhepunkt erreicht.

Eine neue Sammlung seit Herbst 1908! Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben als Seitenstück zu seinen deutschen Schulausgaben. Gleich Ruska will der Herausgeber, Professor Dr. Max Friedrich Mann, den Nachweis liefern, daß die dem neusprachlichen Unterricht zu Gebote stehenden Bildungsmittel denen der klassischen Sprachen „mindestens gleichwertig" sind. Die Sammlung richtet in erster Linie ihr Augenmerk auf bisher in Schulausgaben nicht veröffentlichte Stoffe, sie gedenkt die Meister der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit der Jugend zuzuführen, berücksichtigt besonders die Anfangslektüre und will nicht zuletzt die Anforderungen befriedigen, die die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens an die neusprachlichen Lehrmittel stellt. Soweit in kurzen Worten ihr Programm. Die Kommentare im Sonderheftchen nebst Glossar der erklärten Vokabeln sind einsprachig gemäß dem Verfahren, das Mann zuerst in seiner Cäsar-Ausgabe befolgt hat. Die Ausstattung der dauerhaft gebundenen bordeauxroten Bändchen (etwas größer als die Velhagenschen), der große und sorgfältige Druck (nur in Band 4 fiel S. 10, 21 *ne* statt *en* auf) sind mustergültig. Der kaum 70 Seiten zu 30 Zeilen überschreitende Umfang gestattet die Durcharbeitung

in einem Semester. In Band 1 und 4 nimmt Mann den bereits 1904 von Professor Völcker-Köln in seiner Ausgabe des *Alexandre* (siehe „dramatische Lektüre) gemachten Versuch wieder auf, den Schüler mit Gobineaus Lebensarbeit vertraut zu machen durch zwei Stücke aus seinen *Nouvelles asiatiques*, in denen der Niederschlag seiner Rassenphilosophie deutlich erkennbar ist. Auf neun Seiten Einleitung skizziert er Gobineaus Leben, die Stellung, die seine Werke sich seit einem Jahrzehnt in Deutschland errungen und hebt Prof. Schemanns erfolgreiche Bemühungen um die Begründung der Gobineausammlung hervor. In *Les Amants de Kandahar* ist das uralte und beliebte Motiv von Romeo und Julia auf orientalische Verhältnisse übertragen und zu einer tiefergreifenden Geschichte verarbeitet. Auch hier werden die Liebenden, die durch den Zwist der Familie getrennt sind, im Tode vereint. Für den köstlichen Humor und die feine Ironie des Denkers und Dichters in *La Guerre des Turcomans* (Band 4) wird der Schüler nicht in dem Maße empfänglich sein wie der Erwachsene. Inhalt und Darstellung der uns ganz fremden Kultur mutet zu seltsam an. Wer die Vorzüge entbehrt, etwas vom Orient zu kennen und Gobineau zu lieben, dem ist die Lektüre nicht allzu sehr anzuraten. Bei aller persönlichen Hochachtung vor Gobineau glaube ich daher die beiden sich durch leichte und elegante Sprache auszeichnenden Novellen für eine statarische Lektüre ablehnen zu müssen. Schüler der Oberstufe mit Zeit und Verständnis werden an der Privatlektüre Genuß haben; sie wird übrigens durch die Übersetzung bei Reclam erleichtert. — Es ist nicht reizlos, aus dem fernen Osten ohne Zwischenstation gleich in den äußersten Westen zu schweifen. Durch Band 3 macht uns P. A r è n e , der Freund und Mitarbeiter von A. Daudet, mit acht Erzählungen in der Provence heimisch. Sie entwerfen in anspruchsloser Weise humorvolle Bilder vom kleinstädtischen Leben und von kirchlichen Volksgebräuchen oder geben die in Südfrankreich so beliebten Legenden wieder; in fast allen Geschichten läßt sich ein gewisser Zug zum Altertümlichen fühlen, das Hauptmerkmal aller Landschafts- und Heimatkunst. Leichter Stil und echt französische Ironie. Eine kurze Lebensbeschreibung orientiert über den Verfasser. L. Petry schlägt, wie uns dünkt mit Recht, diese zum Teil recht frischen und herzhaften, zum Teil auch etwas gesuchten Stoffe als rasche Lektüre für die Oberstufe vor. Bisweilen mißglückt den Herausgebern im Kommentar, der nicht allzuselten die Selbsttätigkeit der Schüler auf ein höheres Niveau erheben könnte, die Umschreibung der zu erläuternden Ausdrücke. In der Erklärung selbst müssen doch unbekannte Worte vermieden werden. (So in Heft 3: S. 35, 22 *massue — bâton noueux*; 45, 24 *blutée — très fine, comme passée dans le blutoir* und öfter; 35, 25 sind einige Vokabeln erst bei 36,8 umschrieben. Das Lächeln der Primaner erregt 3, 22 die Definition von *bouc — mâle de la chèvre.*) Einer gründlichen Prüfung Band 5 zu unterziehen, gebrach es an Zeit. Nach Manns Unterrichtserfahrung haben sich die *7 Contes de France* eindrucksvoll auf jugendliche Gemüter bewiesen. Sie sind einfach geschrieben und sollen frei von den aufdringlichen Moralisationen der gewöhnlichen französischen Kindergeschichten sein. Zum erstenmal hören auch die Untertertianer von den großen Namen Rabelais und Comines in den Erzählungen. Perrault wird sie fesseln. Unverständliche und veraltete Ausdrücke sind durch moderne ersetzt. Die Aufnahme von Stoffen gerade für die erste Lektüre, an denen ziemlicher Mangel herrscht, ist ein verständiger Gedanke des Veranstalters der

Sammlung, und sein Name bürgt uns wohl, daß die weiteren Bände etwas recht Brauchbares bescheren werden.

Von Violets in Mustersätzen geschriebenen Sprachnovellen liegen Band 1 und 3 vor. Sie bieten sich als ein Hilfsmittel zur Erlernung der Umgangssprache an, indem sie die Realien in das Gewand einer „lebensvollen und spannenden" (?) Erzählung kleiden. Die in Frage kommenden grammatischen Erscheinungen sind im Text fett oder gesperrt gedruckt. Während *La lutte pour la vie* mehr Fortgeschritteneren dienen will, soll *Toujours prêt*, eine zurechtgestutzte moralische Kindergeschichte von 36 Seiten die Anfänge der Grammatik lehren. Die „Übersicht der Sprachlehre" ist eine Fundgrube der merkwürdigsten Vokabeln (z. B. unter den Substantiven auf *-al* und *ail* S. 38 u. 39 oder bei den weiblichen Formen der Haupt- und Eigenschaftswörter S. 53 u. 54), mit deren Bekanntschaft der Herausgeber den jugendlichen Schüler beglücken zu müssen glaubt, während er die Formen der unregelmäßigen Verben (S. 44 ff). nicht aufnimmt. Wohl ohne Vorbild ist das französisch-deutsche Wörterbuch. Neben dem in Teile zerlegten französischen Text der Geschichte steht die deutsche Übertragung (*mon père mort*, als mein Vater gestorben war, *on m'envoya* schickte man mich!!) Die Novellen mögen an Handels- und Fortbildungsschulen oder im Privatunterricht Nutzen stiften, an höheren Schulen ist ihr Platz nicht. Einzelne Provinzialschulkollegien haben sich schon früher gegen ähnliche Versuche ausgesprochen, so wenn wir nicht irren, gegen die bei Spindler in Leipzig veröffentlichten Lehrstoffe zur Einführung in die Umgangssprache und Lebensverhältnisse des französischen (englischen) Volkes, obwohl in einigen wie *Jours d'épreuve* und *In the Struggle of Life* der Gedanke, daß jeder Sprachunterricht auch Sachunterricht sein müsse, mit mehr Geschick und Geschmack als in obigen Bänden durchgeführt ist.

3. Dramatische Lektüre.

Gobineau, Alexandre le Macédonien. Tragédie en cinq actes. Für den Schulgebrauch erklärt von B. Völcker. Leipzig 1904. Rengersche Buchh. Französische Schulbibliothek, Poesie Band 30. XIX u. 84 S. Text nebst Anmerkungen. geb. 1,10 M.

Trois comédies modernes. Recueil de commentaires explicatifs précédés d'une courte introduction littéraire par P. Bastier. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. Band 57 der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. 78 S. geb. 1 M.

Chrestomathie dramatique. Extraits reliés par des analyses narratives. Précédés d'une introduction littéraire et suivis d'un commentaire explicatif par P. Bastier. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. Band 25 der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. XV u. 232 S. geb. 2,20 M.

Rostand, E., La Princesse lointaine. Édition abrégée avec notes à l'usage des écoles par F. Kraft et L. Marchand. Leipzig 1907. Renger. Französische Schulbibliothek, A. Band 31. XV u. 105 S. Text und Notes. geb. 1 M.

Rostand, E., La Samaritaine. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Thérèse Kempf. Bielefeld u. Leipzig 1906. Velhagen u. Klasing.

Théâtre français, Lieferung 71. Ausgabe B. XXVI u. 83 S. Text; 24 S. Anhang. geb. 1 M.

Théâtre moderne. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von F. W. Bernhardt. Bielefeld u. Leipzig 1909. Velhagen u. Klasing. Théâtre français, Lieferung 72. Ausgabe B. XXII u. 91 S. In einem Anhange 21 S. Anmerkungen. (Außerdem Wörterbuch). geb. 1 M.

Das durch die Lehrpläne von 1901 (S. 36) in die Schule zugelassene moderne Drama spielt bedauerlich noch eine sehr untergeordnete Rolle. Außer der überall in Ehren gehaltenen *Mademoiselle de la Seiglère* erklärt der vom allgemeinen deutschen Neuphilologentage zusammengestellte Lektürekanon (Neuere Sprachen XVI.) aus der Fülle der Erzeugnisse des 19. Jahrhunderts höchstens 6—7 Dramen für brauchbar. Einerseits harren noch manche wirkliche Perlen der Auffindung, anderseits wird durch die von dem lebenden Autor verweigerte Erlaubnis der Herausgabe viel Wertvolles der Schule entzogen (wie es der Berichterstatter an sich mit Rostands Cyrano erfuhr).

Diese Lücken auszufüllen machen sich mehrere erwähnenswerte Schulausgaben der letzten Zeit zur Aufgabe. Zunächst soll das Interesse auf eine antike Tragödie gelenkt werden. Man muß es Prof. Völcker dank wissen, daß er in die Fußstapfen Schemanns, des opferfreudigen Verteidigers Gobineaus in Deutschland, getreten ist, indem er dem in Frankreich verkannten, für unsre Kultur begeisterten Dichter und Künstler auf unsren Schulen Bürgerrecht erwerben möchte. Nach der Lektüre der streng klassischen Tragödie auf Obersekunda geht Völcker in Unterprima zu der des *Alexandre*, als gewisse Fortsetzung und Ergänzung über, denn Gobineau folgt den Romantikern, indem er durch Nichtbeachtung der Einheiten der Zeit und des Ortes seinem Stück Bewegung und Leben verleiht, ohne dabei aber mit völliger Willkür im Sinne V. Hugos zu verfahren. Die Vorzüge des so vielseitigen Mannes als Dramatiker treten im *Alexandre* sofort zutage. Bilder und gedankenvolle Sprache, hohe psychologische Meisterschaft in der Charakterzeichnung des überaus groß und schön herausgemeißelten Helden, zu dem Gobineau ja im allerinnigsten Verhältnis steht. Eine der leitenden Lebensideen des Grafen, wie einsam der Große auf der Erde ist, bildet auch hier den Grundgedanken. Ungeteilten Beifall wird die Kürze finden, der sich Völcker in den ausschließlich Sacherklärungen bringenden Anmerkungen, auf bloß 8 Seiten, befleißigt. Willkommen ist die nach dem Drama zusammengestellte Zeittafel. Als einen ganz glücklichen Griff muß man die Heranziehung Gobineaus bezeichnen, obendrein in einer gediegenen Ausgabe, die aus reicher praktischer Erfahrung erwachsen ist. Möchte bald ihre Stunde kommen, namentlich als angenehme Abwechslung für solche Lehrer, die an Anstalten mit wenig Neuphilologen den französischen Unterricht jahraus jahrein auf der Oberstufe zu erteilen gezwungen sind.

P. Bastier, Professor an der Akademie in Posen, hat im Band 57 der Weidmannschen Sammlung zu drei einaktigen Lustspielen, die zu geringem Preise, besonders bei größeren Mengen aus Paris zu beziehen sind, kurze Einleitungen und erklärenden Kommentar verfaßt. Die Stücke rühren von stilistisch sich scharf unterscheidenden Autoren her. Obwohl eigentlich kein Stoff für die Schule, will sich Münch *Le Village* von Feuillet doch gefallen lassen, das sich unseres Wissens

an manchen Anstalten eingebürgert hat. *L'Œillet Blanc*, ein *lever-de-rideau*, das während der französischen Revolution spielt, ist eines der älteren Sachen von A. Daudet, verrät jedoch bereits dessen hervorragende dichterische Eigenschaften. Die Blüette *Gringoire* versetzt uns in die romantische Zeit Ludwigs XI. und vermag trotz ihres hohen Alters (aus dem Jahr 1866) durch historisches und dramatisches Interesse noch immer zu packen. Sie ist V. Hugo gewidmet, der, wie man weiß, schon vorher dem Helden in seinem Roman *Notre Dame* eine bedeutende Rolle zugewiesen hatte. In *Gringoire* bekommt der Schüler zugleich eine Ahnung von der den Franzosen eigentümlichen mittelalterlichen Ballade, die mit dem etwas archaisch gefärbten Stil harmoniert. Wem also die zwei letzten Dramen noch neu sind, der lasse sich durch die tüchtige Leistung des Kommentars zu ihrer Lektüre anregen. — Die grundsätzlichen Gegner jeder Art von Chrestomathie werden auch die dramatische von P. Bastier nicht besonders sympathisch aufnehmen. Mit ihrem doppelten Zweck ist sie nicht ohne gewisse Bedeutung. Sie beabsichtigt einen abwechslungsreichen und interessanten Lehrstoff zu liefern und zugleich in die literarische Komödie des 19. Jahrhunderts einzuführen. Von dieser gewähren jedoch einfache Auszüge aus den Texten keinen klaren Begriff, und ebensowenig empfiehlt es sich, die Stücke zu einer eigentlichen Schulausgabe zurechtzustutzen. Bastier verfiel daher auf einen freilich nicht neuen Ausweg. Er hat aus allen Dramen einige der charakteristischen Teile herausgeschnitten und von den nicht abgedruckten Akten Inhaltsangaben verfaßt, die eine Vorstellung von dem Ganzen und dem in ihm pulsierenden Leben gestatten. Augier, der größte französische Dramatiker nach Molière, dem das Lustspiel überhaupt einen neuen Aufschwung verdankt, eröffnet den Reigen mit *Le gendre de M. Poirier*. Auch Münch wird dem Stücke, das ihm wegen des Verhältnisses des jungen Ehemannes anstößig erscheint, nach Ausmerzung der nicht einwandfreien Stellen den Eintritt in die Schule nicht mehr versagen, nachdem es auch vor den Kanonrichtern Gnade gefunden hat. Das von Bastier Aufgenommene ist völlig harmlos. In *Le fils de Giboyer*, — von Paul Lindau wegen des Verhältnisses des entsagungsvollen Vaters zum Sohn „Pelikan" betitelt — steht Augier ohne Zweifel auf der Höhe des Schaffens, aber es ist mehr als fraglich, ob die deutsche Jugend für die Behandlung von überlebten Problemen aus der Zeit von 1850 noch Verständnis und Geschmack besitzt, nachdem obendrein die Umwälzungen von 1870 eine neue Gesellschaft ins Leben gerufen haben. Gewissermaßen im Gegensatz zu den schwereren Problemen und der einfachen kräftigen Sprache Augiers steht die formvollendete geistvolle Konversation Paillerons, dessen Milieu der Pariser Salon ist. Sein *Le Monde ou l'on s'ennuie*, dem *Femmes savantes* und *Précieuses ridicules* innerlich verwandt, hat sich in der guten, nur unwesentlich gekürzten Ausgabe von Werner (Velhagen u. Klasing, *Théâtre français* No. 70) bereits einen Platz auf dem Kanon erobert und verdient in Zukunft größere Berücksichtigung. Gegen desselben Verfassers *Cabotins* (das letzte Stück der Chrestomathie), die in Pariser Künstlerkreise führen und deutliche Neigung zur Satire hervorkehren, fällt ins Gewicht, da die diesen eigentümlichen jargonartige Sprache dem deutschen Schüler nicht unerhebliche Schwierigkeiten bereitet. Man beachte in den Anmerkungen zu einer Seite Text häufig 8—10 sprachliche Erläuterungen oder Um-

deutungen in die Schriftsprache. Weshalb eine derartige unfruchtbare Lektüre? Sonst kann man sich an der Chrestomathie erfreuen; die knappen und klaren Einleitungen zu den Stücken, die Analyse der Akte, die verständigen Anmerkungen verraten den feinen Kenner der französischen Literaturgeschichte des letzten Jahrhunderts, als der sich uns Bastier bereits in seiner Studie über „V. Hugo und seine Zeit" vorgestellt hat.

Will die Schule auch von den neuesten Erscheinungen Notiz nehmen, so darf sie an R o s t a n d nicht vorübergehen. Auf seine *Princesse lointaine* ist der Neuromantiker von all seinen Werken am stolzesten. Die rührende Überlieferung von dem Troubadour Jaufré Rudel, der auf seiner Irrfahrt Krankheit, Stürmen und Sarazenen mutig die Stirn bietet, um die ferne Geliebte, für die er auf einen Bericht von Pilgern hin entbrannt ist, nur ein einziges Mal lächeln zu sehen, ist in alter und neuer Zeit vielen Dichtern ein dankbares Motiv gewesen. Dem Rostandschen an Stimmungsbildern reichen, „aus himmlischer und irdischer Liebe zusammengeschweißten" Kreuzfahrerstück mit der Idee, daß die große Liebe himmelwärts führt, fehlt die eigentliche dramatische Fabel. Die Fülle der seltenen und archaischen Ausdrücke, die originellen Konstruktionen des Dichters und der ganze Inhalt beschränken die Lektüre des Versdramas, wenn es überhaupt das Placet erhält, auf die Oberprima. In der Schulausgabe sind die literarische Einleitung und die ebenfalls französisch abgefaßten Anmerkungen hervorzuheben; neu ist der *Plan de l'action* (fast 4 S.), der dem Lehrer zugleich die nötigen Ausdrücke für die Besprechung der Technik des Dramas übermittelt. In den Neueren Sprachen XIV, 207 ff. und in der Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Worms, Ostern 1907 (No. 818), versucht Dr. K r a f t der Schulausgabe die Wege zu ebnen. Seine metrische Übersetzung der Princesse ist auf Amerika beschränkt, da kurz vor ihrer Vollendung Fr. von Oppeln-Bronikowski seine von Rostand autorisierte veröffentlichte. In *La Samaritaine* ist die große himmelwärts führende Liebe noch in wörtlicherem Sinne Grundgedanke. Je schwächer die den Mittelpunkt bildende Bekehrung der schönen Sünderin motiviert werden kann, desto mehr sucht Rostand durch ästhetische Mittel die Schwächen zu verhüllen. Zur Füllung seiner Alexandriner ist er verstechnisch oft gezwungen, die erhabenen Gedanken der Bibel durch breitausgesponnene Reden zu verflachen. Ein Drama, in dem Christus auftritt, — als schön gelockter abbé in der Auffassung von Renan, der in glänzenden Tiraden spricht — (Fr. v. Oppeln-Bronikowski in Westermanns Monatsheften 1907.) wird wohl für immer vergeblich um Einlaß an unsren Schulen anklopfen. Selten mag ein Satz in einem Vorwort mehr zum Widerspruch gereizt haben als der von Thérèse Kempf, „daß die Aufnahme von *La Samaritaine* nach den aus pädagogischen Gründen vorgenommenen Kürzungen in die Sammlung von Velhagen u. Klasing wohl kaum einer Rechtfertigung bedürfe". Nach diesem grundsätzlichen Einwand gegen das Stück sei mit Vergnügen zugestanden, daß wir von der Arbeit Fräulein Kempfs nicht ohne Interesse Kenntnis genommen haben. Die Rolle der Photine ist für Sarah Bernhardt geschaffen, möge nicht etwa auch das jüngste für sie zusammengeschriebene Drama *La Courtisane de Corinthe*, das wir vorige Ostern „abgesessen" haben, einen Fachgenossen zur Veröffentlichung für die Schule begeistern!

Als Ostergabe von 1909 ging uns schließlich noch Bändchen 72 von Vellhagen und Klasing zu: *Théâtre moderne.* Drei Einakter in Versen. Zuerst *Jean-Marie* von Theuriet. Diese reizvollen Verse voll poetischer Schönheiten behandeln das Enoch Arden Motiv. Da das an der Küste der Bretagne spielende Stück manche typischen Züge aus dem Leben ihrer Bewohner wiedergibt, so empfiehlt der Herausgeber als eine wertvolle Ergänzung der Lektüre Bd. 127 Velhagen u. Klasing (*La Bretagne et les Bretons*). Weniger psychologische Vertiefung darf man von den zwei Dramen Coppées erwarten. *Le Luthier de Cremone*, in welchem der jüngst verstorbene Coquelin aîné als Darsteller der dankbaren Titelrolle eines buckligen Geigenkünstlers glänzende Erfolge errang, hat im Auslande Anerkennung gefunden und ist auch schon bei Weidmann (Bd. I, 20) veröffentlicht. *Le Trésor* endlich ist nicht gerade das beste aus der großen Menge der Einakter Coppées und uns durch die Reclamsche Bibliothek nicht mehr fremd. Ein auf sein verfallenes Schloß heimgekehrter Emigrant findet statt der verborgenen Reichtümer den wahren Schatz in der ihn heimlich liebenden Nichte seines ehemaligen Lehrers. Man sieht, die Stoffe sind einwandfrei. Das Wörterbuch und der Anhang mit mancher überflüssigen Belehrung über Dinge, die der Schüler aus der Grammatik und dem Unterrichte kennen muß, wollen wir gelten lassen im Hinblick auf die Privatlektüre in O II oder U I, für welche sich die Ausgabe eignet. Der Inhalt mag zu Vorträgen oder kleinen Aufsätzen verarbeitet werden. Vielleicht beurteilt heute der Altmeister Münch die neueren Lustspiele in Versen etwas milder, die er (bei Baumeister, Ausgabe von 1898) als dem Zwecke der Erlernung der wirklichen Umgangssprache nicht dienend, abweist.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

b) Einzelbesprechungen:

Eichhoff, H., Das Petit Lycee, zur Vergleichung der Grundklassen der französischen Lyceen mit unsern Vorschulklassen. Berlin 1908. Trowitzsch & Sohn. 8°. 54 S. 0,75 M.

Das Heft behandelt einen Gegenstand, der vielleicht manchem nicht bekannt ist, auch wenn er im allgemeinen den französischen Unterrichtsverhältnissen Aufmerksamkeit zugewendet hat. Gleichzeitig versucht der Verfasser, mit der Darstellung der ausländischen Verhältnisse eine Kritik der heimatlichen und Vorschläge für deren sachgemäße Umgestaltung zu verbinden. Er findet, daß die fünfklassige Form der französischen Grundschule, ihre rege Verbindung mit der Hauptanstalt als ein Vorzug anzusehen ist. „Auf breiterer Grundlage als bei uns, in langsamerem Tempo und mit umfassenderer Berücksichtigung der Ziele der höheren Klassen können die französischen Schüler auf die Sexta vorbereitet werden." Er ist aber keineswegs ein bedingungsloser Lobredner der ausländischen Verhältnisse. Im Gegenteil, er hat an den französischen Einrichtungen mancherlei auszusetzen.

Da alle irgendwie bedeutsamen Verhältnisse, neben der Frage der eigentlichen Organisation die Vorbildung, Stellung und Entlohnung der Lehrer, die Höhe und Art der Zahlung des Schulgeldes, die Zeiteinteilung des Schuljahres,

die hygienischen Verhältnisse, die Einwirkung auf die Schüler durch das Prinzip der Schülerehrungen, die Gestaltung der Schulbücher und der sonstigen Lebensmittel zur Sprache kommen und kritisch, immer im Hinblick auf die deutschen, oft im besondern auch auf die Berliner Verhältnisse, gewürdigt werden, bietet sich auf knappem Raume des Lehrreichen genug.

Pankow. Max Nath.

Bertz, Eduard, Harmonische Bildung. Ein Buch für die Zeit. Dresden 1909. Karl Reißner. 250 S. 8°. 3,50 M.

Die Weltanschauung des Verfassers ist antispiritualistisch und ganz auf den Satz gestellt: Schafft hier das Leben gut und schön. Aber schon Platon läßt ja im Euthyphron durchblicken, daß wahrer Gottesdienst Dienst an den Menschen ist, und nach Lagarde tut uns weniger not Ideale zu haben als mit diesen Idealen praktisch Ernst zu machen. Glaubt der eine aus eigner Kraft zu ihrer Verwirklichung imstande zu sein, der andre alle gute und vollkommene Gabe von oben erwarten zu müssen: das Wesentlichste bleibt doch, daß beide sich strebend bemühen, nach Vermögen an der eignen Besserung und der der andern zu arbeiten. So wollen auch wir diesen erklärten Monisten, der solchen, „die in unsrer innerlich schwankenden und von Gegensätzen zerrissenen Übergangsperiode den Halt verloren haben, ein Helfer zu klaren Zielen werden" möchte, nicht ohne weiteres ablehnen, sondern gern anerkennen, daß er unter Schonung jeder ehrlichen Überzeugung das Bestehende prüft und seinen Bildungsbegriff und sein Bildungsideal aufstellt. Harmonische Bildung ist dem Verfasser „die zu voller Reife gediehene Übereinstimmung des Wollens und Strebens der Persönlichkeit mit den durch die Wirklichkeit gegebenen Bedingungen alles persönlichen Seins". Wir müssen es uns hier aber versagen, den Gedankengängen des Verfassers kritisierend oder auch nur referierend nachzugehen; wir begnügen uns zu versichern, daß eine reiche Fülle von Beobachtungen, Betrachtungen und Anregungen, die die wichtigsten Probleme und Aufgaben der Erziehung und des öffentlichen Lebens erörtern oder wenigstens streifen, das Buch zu einer fesselnden und hochziehenden Lektüre machen. Uns interessiert vornehmlich des Verfassers Urteil über die heutige Schule, in deren Betrieb und Zielen er manche Hindernisse findet, die seinem Bildungsideal im Wege stehen. Er beklagt die von ihm auf Examina und Berechtigungswesen zurückgeführte Überschätzung des Gedächtnisstoffes und Wissens, wünscht das Hauptgewicht auf Weckung des Wissenstriebes und Übung der Denkkraft gelegt, fordert, daß die Schule auf die Utopie der „allgemeinen Bildung" verzichte, daß der Lehrer weniger Handwerker, aber eine Persönlichkeit sei, tadelt die Überfüllung der Klassen, die die antisoziale Auslese befördern, wünscht mehr Erziehung des Schülers zur Selbsttätigkeit, mehr Körperpflege, keinen patriotischen Drill, aber auch nicht bloß Erziehung für die Zeit, denn „der höchste Bildungsbegriff steht *sub specie aeterni*" — u. a. m. Viele Vorschläge des Verfassers werden auch in Fachkreisen als nicht unberechtigt anerkannt; nicht wenige gehen langsam ihrer Verwirklichung entgegen, andre stoßen auf finanzielle oder schultechnische Schwierigkeiten, manche müssen wir aus grundsätzlicher Gegnerschaft gegen die religiöse oder politische Ansicht des Verfassers zurückweisen. Seine demagogischen Ausfälle gegen den

Klassenstaat und den Patriotismus können wir nicht gutheißen, seine Behauptung, „daß der Schematismus und Pedantismus der behördlichen Schablone die pädagogische Eigenart unterdrücke und unterdrücken wolle", ist einfach ungeheuerlich, seine Forderung, die Schüler (!) in den klassischen Sprachen — deren hohen Kulturwert er nicht verkennt — in zwei bis drei Jahren dahin zu bringen, daß sie die griechischen und lateinischen Schriftsteller selbständig lesen können, zeugt von einem rührenden Vertrauen zu der Kunst des Lehrers und der Aufnahmefähigkeit des Schülers. Aber trotz solchen Entgleisungen bietet das Buch des reiflich Durchdachten und Beherzigenswerten genug, um den Verfasser nicht mit den modernen Schul- und Weltverbesserern in einen Topf zu werfen — wie ich denn nachträglich noch ausdrücklich auf die wohltuend gesunde Stellung des Verfassers in der Frauenfrage hinweisen möchte. Die Darstellung ist die eines reich belesenen, hochgebildeten Mannes, der philosophisch denkt und gern philosophiert, die Sprache schön und fließend, am rechten Orte schwungvoll und erhebend. — An Einzelheiten ist mir S. 56 das Wort „preislos" aufgefallen; es soll doch wohl eine Übersetzung des englischen *priceless* sein, und „unschätzbar" ist an jener Stelle das passende Wort. Nicht nur in Platons Theages, wie der Verfasser meint (S. 151), sondern auch in der Apologie (31 D) sagt Sokrates, daß das δαιμόνιον ihm nur abrate. Das an demselben Orte als Ergebnis des Menon aufgestellte θείᾳ μοίρᾳ γίγνεται ἡ ἀρετή ist natürlich nicht die schließliche Meinung des platonischen Sokrates, gilt vielmehr nur von dem gewöhnlichen, nicht auf Wissen, sondern auf der ἀληθὴς δόξα beruhenden sittlichen Handeln, das deshalb der Sicherheit der vernünftigen Überzeugung und des Moralprinzips entbehrt; was der Verfasser will, wird freilich trotzdem damit bewiesen, daß nämlich Sokrates ein gewisser Mystizismus eigen gewesen ist.

Gruber, Hugo, Zeitiges und Streitiges. Briefe eines Schulmannes an eine Mutter. Leipzig 1908. Dürr'sche Buchh. 167 S. 8°. 2,40 M.

Den modernen Bildungswirren und Übergängen auch auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung stehen selbst gebildete und verständige Mütter nicht selten ratlos gegenüber: sie würden sich einem kundigen Führer durch die Aufgaben, Wege und Ziele der Mädchenerziehung und Mädchenbildung dankbar anvertrauen. Und wenn diese Führung noch dazu ohne aufdringliche Systematik, unter Vermeidung aller Fachterminologie, in fesselnder, durch Beispiele gestützter und belebter, womöglich durch Humor und Geist gewürzter Form geschähe, so hätten wir ein nützliches und willkommenes Hausbuch mehr. Von dem Ideale eines solchen Buches scheint mir das Grubersche doch nach Inhalt und Form noch weit entfernt zu sein. Allerdings wird man nicht verkennen, daß der Verfasser über pädagogische Erfahrung verfügt, über wichtige Fragen der weiblichen Erziehung nachgedacht hat und manch praktischen Wink zu geben weiß, daß einige Kapitel (wie IX, XX, XXI) viel Ansprechendes und Beherzigenswertes enthalten — aber das Ganze läßt doch klare Disposition, Folge und Übersichtlichkeit vermissen, bringt zu viel Selbstverständliches, hebt das Wesentliche nicht immer nachdrücklich genug heraus (wie die Pflichten des Hauses der Schule gegenüber, die Erziehung

zur Wirtschaftlichkeit, die unerläßlichen Vorbedingungen für das weibliche Studium: körperliche Gesundheit, gute Begabung, ausdauernden Fleiß), betont auch vor allem nicht den natürlichen und wichtigsten Beruf der Frau und behandelt endlich manche Dinge in einer dem Laien nicht ohne weiteres verständlichen Weise (z. B. VIII, XXIII — man lese auf S. 141 den mit „Beruht" beginnenden Absatz), wie es überhaupt an Worten, Wendungen und ganzen Perioden nicht fehlt, die der Klarheit und Bestimmtheit ermangeln. Zweckmäßig wäre übrigens ein gedrängter populär gehaltener Überblick über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen gewesen. Was die Form angeht, so ist für ein leichtes, anmutiges Geplauder, das belehren kann, ohne gelehrt zu scheinen, der zwanglose Briefstil wohl geeignet; nur vergesse man nicht, daß dieser, wenn er eine Fiktion ist, eine Kunstform wird, die als solche respektiert sein will. Etwas doppelt Persönliches muß der Brief an sich haben, und die Beziehung auf den klugen Frager gibt ihm einen eignen Reiz: unser Verfasser vergißt zuweilen ganz seine Fassade abzuputzen, und wenn er es tut, fällt der Stuck bald wieder ab. So fehlt vornehmlich seinen „Briefen" der Charme der Intimität, die künstlerische Formgebung am Anfange und besonders am Schlusse; ja, es kommt vor, daß der Schreiber seine Empfängerin ganz aus den Augen verliert und sich mit internen Schulfragen beschäftigt, die an eine ganz andre Adresse gerichtet sind (siehe z. B. S. 11, letzten Absatz). Endlich muß das Buch auf Ausdruck und Stil hin sorgfältig durchgesehen werden.

Berlin. E. Grünwald.

Stadelmann, Heinrich, Ärztlich-pädagogische Vorschule auf Grundlage einer biologischen Psychologie. Hamburg und Leipzig 1909. Leopold Voß. VIII u. 291 S. 5 M.

Auf Grundlage einer „biologischen Psychologie", die von Naturwissenschaftlichem getragen ist, hat Dr. med. H. Stadelmann, ein Dresdener Nervenarzt, diese „ärztlich-pädagogische Vorschule" aufgebaut. Er will die Ergebnisse ärztlicher Erfahrungen der Pädagogik nutzbar machen und anderseits als Arzt sich auf dem Gebiete der Pädagogik umsehen, um von dort womöglich sich Methoden psychischer Behandlung für seine Kranken zu suchen. Bei dieser Wanderung auf dem Grenzgebiete, das zwischen Medizin, speziell Psychiatrie, und Pädagogik gelegen ist, kommen ungemein interessante und für die Erziehung ergebnisreiche Beobachtungen zur Geltung, die der Schule höchst willkommen sein müssen. Stadelmann sagt sehr bescheiden, daß er sich bewußt sei, wie der Raum weniger Druckbogen (es sind doch immerhin ihrer 18) nicht ausreiche für eine ärztlich-pädagogische Vorschule. Wenn man aber diese wenigen Bogen liest, ist man erstaunt über die Fülle und Vielseitigkeit des Stoffes, der geboten wird. Ich weise nur hin auf das 16. und 17. Kapitel: von der Ermüdung, die für Unterricht und Erziehung eine reiche Quelle von Anregungen bieten. Und nicht nur an Einzelerscheinungen in Erziehung und Unterricht haftet das Buch. Man braucht nur die Themata zu nennen, um zu zeigen, wie Stadelmann seine Aufgabe auffaßt. So behandelt er Kapitel XX die Kultur, Kapitel XXI die Psychologie der Masse (sehr inter-

essant grade für heutige Frequenzen wird in diesem Kapitel die Schülerklasse als Masse und die Individualisierung in der Schule behandelt). Dann Kapitel XXII vom vornehmen Zeitgeist im Gegensatz zur plebejischen Massenseele. Sehr anziehend ist auch Kapitel XXIV, das von Intelligenz und Intelligenzprüfung handelt. Kurz: „Wo ihr's packt, da ist es interessant". Und dabei wirkt es so wohltuend, daß Stadelmann nirgendwo mit banalen Phrasen ins Land fährt, mit denen berühmte Naturforscher von heute den Bildungsphilistern Sand in die Augen streuen, um die „Massenseele" zu verwirren glücklicherweise aber wird's ihnen nicht gelingen, den „Zeitgeist" zu beherrschen. Auf diesen werden solche Bücher, wie das Stadelmanns, eine erfreuliche Wirkung auszuüben imstande sein durch den erzieherischen Wert, den sie besitzen.

Berlin. A. Matthias.

Kronenberg, M., Geschichte des deutschen Idealismus. Erster Band: Die idealistische Ideen-Entwicklung von ihren Anfängen bis Kant. München 1909. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. VII u. 438 S. 8°. geb. 7 M.

Es ist kein Neuling, der mit dieser Schrift vor die Öffentlichkeit tritt; Dr. Kronenberg hat sich bereits durch mehrere sehr beifällig aufgenommene und zum Teil wiederholt aufgelegte Schriften, vornehmlich durch sein „Leben Kants" und seine „Ethischen Präludien" einen Namen gemacht. Man durfte also erwarten, daß er etwas Gediegenes leisten würde, wenn er sich vornehme, die Geschichte des deutschen Idealismus zu schreiben. Und die Erwartung wird nicht getäuscht.

Nur eine Ausstellung muß ich von vornherein machen, und sie betrifft einen Punkt von prinzipieller Bedeutung.

„Geschichte des deutschen Idealismus" ist das Buch betitelt. Idealismus findet sich aber nicht nur in der Philosophie, im abstrakten Denken, sondern auch, wie u. a. auch ich in meinem „Idealismus" nachgewiesen habe, in der Kunst, im Leben und vor allem in der Religion. Nun werden ja auch diese drei großen Betätigungsweisen des Idealismus in Kronenbergs Buche berücksichtigt, aber doch mehr nur gestreift als eingehend behandelt, und namentlich kommt die Religion, in erster Reihe die christliche Religion, nicht zu ihrem Rechte. Der Kirche und den Gläubigen ist das Christentum Offenbarung, unserm Verfasser ist sie Mythus, wie die anderen Religionen auch. Er meint, erst wenn die Religion sich von dem Mythischen freimache oder sich doch darüber erhebe, wie die Religion des klassischen Idealismus, dann habe sie Größe und Kraft der Wahrheit. Er beklagt es, daß in den Anfangszeiten des Christentums der Mythus alle festen Schranken der Erkenntnis überflutet habe; er wundert sich über die gewaltige Wirkung der jüdischen Christusgestalt, der gegenüber die rein menschliche Deutung von vornherein völlig unzureichend erschien. Das Eigenartige, ja Einzigartige der christlichen Mythenbildung sei es, daß bei dieser Christusgestalt, dem Kristallisationskern und dauernden Mittelpunkt der neuen Weltreligion des Christentums, zunächst griechische Philosophie und jüdische Religion, freies philosophisches Denken und mythenbildende Phantasie zu einer einheitlichen Bildung zusammenwirkten. Die Vorstellung von dem „Einen" und der eingebornen Sohnschaft und die Um-

wandlungsprozesse dieser philosophischen Begriffe, das alles seien notwendige Entwicklungsstufen in der Geschichte des menschlichen Geistes und den wenigen Wissenden wohl zugänglich — aber das Dogma von der Gottmenschheit — Gott ist Fleisch geworden — sei etwas Unsinniges, d. h. Verstandeswidriges, ebenso wie das Dogma von der Erbsünde. Einmal, zum Glück nur einmal, schlägt der Verfasser diesen ernsten Dingen gegenüber einen spöttischen Ton an. Da, wo er von Descartes' Versuch spricht, die beiden entgegengesetzten Substanzen durch einen Willensakt Gottes zu einigen und nebenzuordnen, urteilt er zunächst wie Spinoza, Descartes habe sich in das Asyl der Unwissenheit zurückgezogen, aber dann setzt er hinzu, „als welches sich die Gottesvorstellung von jeher und bis auf den heutigen Tag vortrefflich bewährt hat". Ist das noch wahr und schön? — So wenig der Verfasser dem religiösen Glauben und dem Christentum gerecht wird, so wenig der Reformation Luthers. So sagt er u. a., daß die Mystik die eigentliche innere Triebkraft des Protestantismus sei; es geschehe ganz im Geiste der Mystik, daß im Protestantismus der religiöse Glaube sich aller Aufklärung, aller Hinwendung zur Mannigfaltigkeit des Objektiven entgegensetze; er kehre sich ab von allem Endlichen und Begrenzten des Seins und des Tuns, des Lebens und des Denkens, des Fühlens und des Erkennens — um den Glauben zurückzuverlegen in seinen Ursprung, die reine Subjektivität, die Seeleneinheit usw.

Aus diesen wenigen Bemerkungen geht deutlich hervor, daß der Verfasser das Wesen, den Einfluß und die Bedeutung der Religion, insbesondere der christlichen, völlig verkennt.

Um so mehr freut es mich, seiner Entwicklung des philosophischen Idealismus warme Anerkennung zollen zu können. Es berührt angenehm, wenn es gleich zu Anfang (S. 13) heißt, aus der idealistischen Stellungnahme, die von dem Bewußtsein erfüllt sei, daß das ganze weite Reich des Objektiven sich vom innersten subjektiven Kraftzentrum aus beherrschen und erobern lasse und daß jenes nur der Stoff sei, an dem sich die bildende Macht des Geistes erproben und bewähren solle, entspringe ein Gefühl der Erhebung, der Begeisterung, ja oft des Rausches, das sich nach allen Seiten des Lebens mitteile und ausbreite. Dieser Satz hat programmatische Bedeutung; durch das ganze Buch zieht sich helle Freude darüber, daß das Subjekt nicht mehr dem Objekt sich preisgegeben, sondern umgekehrt der Aufgabe sich gegenübersieht, alles Gegebene in sein freies Eigentum zu verwandeln, allem Objektiven seinen Stempel aufzudrücken. Und diese Freude teilt sich dem Leser mit. Denn, und damit komme ich auf einen Hauptvorzug des Buches, die Darstellung ist so sachlich und so faßlich, so licht und so klar, so gefällig und abgerundet, daß man mit fortgerissen wird und auf der Hut sein muß, nicht auch befremdliche Dinge mit in den Kauf zu nehmen.

Um von der Fülle und der Art des Inhalts eine Vorstellung zu geben, nenne ich kurz die wichtigsten Themata, die Kronenberg behandelt. Erster Teil, die geschichtlichen Vorstufen: 1. Wesen und Grundtypen des philosophischen Idealismus. 2. Der griechische Idealismus. 3. Der christliche Idealismus. 4. die Naturphilosophie der Neuzeit. Zweiter Teil, Übergang von der Naturphilosophie zum Idealismus. 5. Neuentdeckung des idealistischen Prinzips: Descartes. 6. Der naturphilosophische Monismus: Spinoza. 7. Die Philosophie des

reinen ideellen Subjekts: Leibniz. 8. Die deutsche Verstandesaufklärung. — Dritter Teil, Die idealistische Gedankenrevolution. 9. Die deutsche Mystik. 10. Renaissance des christlichen Idealismus: Hamann und Fr. Heinr. Jacobi. 11. Renaissance des griechischen Idealismus: Winckelmann und Lessing. 12. Auflösung der Naturphilosophie: Kants vorkritische Philosophie. 13. Der idealistische Universalismus: Herders Frühzeit. 14. Sturm und Drang.

Worauf der Verfasser es absieht, sagt er im Vorwort. Er will keine Geschichte der Persönlichkeiten geben, welche Träger der maßgebenden Ideen waren, sondern die Geschichte dieser Ideen selber. Der vorliegende erste Band bringt die Exposition des großen deutschen Gedankendramas; die Peripetie soll im zweiten Bande zur Darstellung kommen.

Natürlich geht der Verfasser auf die Quellen zurück, er benutzt aber auch vielfach die einschlägige Literatur. Daraus ist ihm natürlich kein Vorwurf zu machen, er hätte nur dabei mit größerer Genauigkeit verfahren sollen. Während Kuno Fischer, von dem er stark abhängig ist, in seinem „Leibniz" das bekannte schöne Wort „Des Menschen Taten und Gedanken, wißt" usw. ganz richtig Schiller zuschreibt, findet Kronenberg es in Goethes orphischem Vorwort, und, was schlimmer ist, er bringt das Zitat in grober Entstellung. Auch sonst vermißt man bei den Literaturangaben ein gründliches, planmäßiges Vorgehen. Aber trotz dieser und ähnlicher Mängel ist dem Buche ein hoher Wert nicht abzusprechen, und man darf auf den zweiten Teil gespannt sein.

Pforta. Christian Muff.

Rauschen, G., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil: Grundriß der Apologetik. Bonn 1908. P. Hanstein. VII u. 84 S.; geb. 1,50 M.

Nachdem Rauschen im Oktober 1906 den ersten Band seines Lehrbuches der Öffentlichkeit übergeben hatte, liegt jetzt das Werk vollständig vor. Es ist bearbeitet auf Grund der Preußischen Lehrpläne und nach den Leitsätzen, die die Kommission der rheinisch-westfälischen Religionslehrer für die Abfassung aufgestellt hatte (1906; vgl. Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht 1907, Heft 1). Man kann dem Verfasser Glück wünschen, daß er seine Aufgabe mit großem Verständnis und pädagogischem Geschick gelöst hat. Die Bearbeitung der beiden letzten Teile (Apologetik und Sittenlehre) bekundet einen Fortschritt in der Behandlung des Materials: die negative Darlegung, der man in der Kirchengeschichte und der Glaubenslehre noch mehrfach begegnet war (vgl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, April 1908), ist einer mehr positiven gewichen. Die übersichtliche Anordnung des Stoffes, die klare, logische Gedankenfolge sowie die stichhaltige Beweisführung ermöglichen es dem Anfänger in Sekunda und Prima, dem Lehrgange zu folgen und sich vom Endresultat überzeugen zu lassen. Daneben ist dem Lehrer ein freier Spielraum für Vortrag und Erklärung belassen.

Was nun die Apologetik im besondern angeht, so ist an ihr vor allem die Gründlichkeit der philosophischen Abhandlungen anerkennend hervorzuheben. Die Gottesbeweise sind eingehend entwickelt, und die Lehre über die Kirche ausführlich behandelt. Statt müßiger Abschweifungen und einer Nomenklatur aus

der kirchlichen und profanen Literatur findet man durchweg sachliche Darlegungen. Namen von Autoren und Büchern sind für den Anfänger meist leerer Schall; ein treffendes Zitat am richtigen Ort führt ihn leichter und wirksamer in die Literatur ein.

Freilich vermißt man des öftern auch den apologetischen Charakter des Buches. Unsre Schüler und besonders die begabteren bleiben heute von der glaubensfeindlichen Literatur nicht mehr verschont; jeder Religionslehrer kann sich davon überzeugen, wenn er ihnen gestattet, im Rahmen des vorgetragenen Gegenstandes Zweifel zu äußern oder Einwände zu erheben. Auch ist der erwachende Verstand nur zu leicht geneigt, einer falschen Autorität kritiklos zu folgen. Capitaine hat recht, wenn er in seiner Apologetik sagt (S. 22): „Gebildete Leute treten meist in der Jugend oder sonst, wo irgendwie die Leidenschaft wühlt, zum Unglauben über." — So bedürfte einer gründlicheren Apologetik die Lehre von der Notwendigkeit der übernatürlichen Offenbarung (§ 14): die Verderbnis der heidnischen Religionen sowie die Ohnmacht der heidnischen Philosophie rechtfertigen die These genugsam. Die Kapitel über den Atheismus (§ 8) und über die Wunder und Weissagungen (§ 16) sind mehr skizziert denn ausgearbeitet. Ausdrücke wie „Materialismus, Pantheismus, Monismus" sind dem Schüler längst bekannte Worte, hier wäre die Gelegenheit gegeben, ihm Ausführlicheres darüber zu sagen. Es könnten also § 8 und § 9 zu einem Ganzen vereinigt werden als die wahre und falsche Lehre über die Erschaffung der Welt und des Menschen (Leib, Seele); es ergäbe sich dann die wichtige Anordnung: I. Abschn. Das Dasein Gottes; II. Abschn. Das Verhältnis Gottes zur Welt und dem Menschen insbesondere; III. Abschn. Das Verhältnis des Menschen zu Gott. Daß diese Einteilung direkt gefordert wird, folgt aus dem in § 11, 1 Gesagten.

Auch die Abhandlungen über die Echtheit und Glaubwürdigkeit der Offenbarungsurkunden (§ 18, 50; 22, 23), über die Person Christi (§ 26) und die Unfehlbarkeit des kirchlichen Lehramtes (§ 44, 45) könnten den Argumenten der Gegner mehr Beachtung schenken. Babel und Bibel, Renan und Nietzsche müssen in einer modernen Apologetik zur Darstellung gelangen.

Endlich vermißt man beim kosmologischen Gottesbeweis (§ 6) die Hypothese von Kant-Laplace. Es liegt kein Grund vor, sie zu übergehen, vielmehr ist ausdrücklich hervorzuheben, daß sie sich mit dem biblischen Schöpfungsbericht sehr wohl in Einklang bringen läßt. Der Schüler sieht auf diese Weise, daß diese rein wissenschaftlichen Fragen auch im Religionsunterricht erörtert werden, und zwar nicht zum Nachteil der Bibel, und überzeugt sich, daß zwischen Glaube und Wissenschaft kein Widerspruch besteht. „So kommt die Apologetik mit der heutigen Denkungsart in unmittelbare Berührung. Der Christ gewinnt mit Hilfe dieser Arbeiten den Kontakt mit seiner Zeit, und die Folge davon wird sein, daß man nach den Worten Pius X. *omnia instaurare in Christo*! den Geist Jesu Christi, den Geist der Freiheit, der . . . die Keime für jeden Fortschritt in sich trägt, unsrer so sehr nach Wahrheit sich sehnenden und nach der Wahrheit ringenden Epoche mitteilen wird" (Erzb. Teodorowicz, Die Modernismusenzyklika und der wissenschaftliche Fortschritt).

Schrimm. Johannes Noryskiewicz.

Schneider, Max, Von wem ist das doch? Ein Titelbuch zur Auffindung von Verfassernamen deutscher Literaturwerke. Berlin 1907. Eugen Schneider. IV u. 538 S. brosch. 8 M., geb. 9 M., Hlbfr. 10 M.

Der Bibliothekar der Hamburgischen Stadtbibliothek Dr. Max Schneider hat sich durch dieses Buch, das vom Jahre 1907 an in Lieferungen erschienen und jetzt vollständig geworden ist, ein Verdienst erworben für jeden Literaturfreund. Neben „Büchmann" und Ladendorfs historischem Schlagwörterbuch wird es ihm ein unentbehrliches und angenehmes Hilfsmittel werden. Nicht weniger als 21 435 Titel oder Gedichtanfänge führt das Werk in alphabetischer Reihenfolge an und gibt nicht nur den Dichter und Verfasser, sondern auch die Erscheinungszeit, die Art des Werkes und unter Umständen sein Verhältnis zu andern Literaturwerken.

Zunächst wird uns das Buch dienen bei Auffindung eines genauen Titels, von dem aus uns das Schlagwort bekannt ist. Aber auch wenn dieses selbst dem Gedächtnis verloren gegangen, wird uns Hilfe durch ein zweites Register, das die weiteren Wörter des Titels berücksichtigt. Ich gebe ein Beispiel: Mir ist der Titel eines Romans im Gedächtnis: 1812, nicht der Verfasser. Ich schlage im ersten Register mit den Hauptschlagwörtern nach und finde unter dem Buchstaben a den Titel „1812. Historischer Roman von Ludwig Rellstab, erschienen 1834." — Ebenso ist mir ein Titel 1813 in der Erinnerung. Ich finde unter dem Buchstaben a „1813" Roman von L. F. Stolle, erschienen 1838. — Nun schwebt mir aber ein andres 1813 vor, von einem andern Verfasser. Dazu hilft mir das zweite Register, durch welches ich unter a: 1813 auf Nummer 766 des Hauptregisters verwiesen werde. Hier finde ich, was ich suchte, unter a: Aus dem Kriegs- und Siegesjahr 1813. 1815. Gedichte von Karl Wetzel. Bei Gedicht- und Liedanfängen, sowie bei Titeln, die mit einer Präposition anfangen, ist zum Ordnungswort das erste Wort des Satzes gemacht.

Ungemein anregend und belehrend ist das Buch auch, wo es als Fundgrube zur Ermittelung von ähnlichen und gleichen Titeln dient. Hier kann man geradezu kleine interessante Studien im Gebiete der deutschen Literaturgeschichte anstellen. Wir finden z. B. 8 fliegende Holländer und zwar den bekannten Wagnerschen; dann ein Liederbuch für Seeleute von A. H. Th. Sievers, ferner ein Gedicht von Agnes le Grave, einen Roman von A. E. Brachvogel, ein Drama von Aug. Ohorn, ein Epos von Jul. Wolff, ein Epos von Eginh. von Barfus und einen Roman von Paul Walter. Christus ist im Hauptregister neunmal vertreten, im Nebenregister noch 17 mal. Auch andre Fragen finden überraschende Antworten. Fragen wir z. B., in welches Dichters Werken eine Braut als Titel erscheint, so kann uns schon jeder Primaner die Antwort geben: In Schillers Braut von Messina, in Körners Lustspiel „Die Braut", in Goethes Gedicht „Die Braut von Korinth". Daß aber auch in Goethes dramatischen Werken eine Braut vorkommt, wissen wenige. Und zwar finden wir eine „geflickte Braut" in dem Stücke, dem Goethe später den Titel „Der Triumph der Empfindsamkeit" verlieh. Und so könnte man noch manche Stichprobe zum besten geben. Das Gegebene möge genügen als Empfehlung für das Buch, dem viele Benutzer zu wünschen sind und viele Freunde, die dem Verfasser Titel angeben, die er bei seiner Riesenarbeit etwa übersehen hat.

Berlin. A. Matthias.

Goethe-Kalender auf das Jahr 1910. Zu Weihnachten 1909 herausgegeben von Otto Julius Bierbaum und C. Schüddekopf, mit Schmuck von E. R. Weiß, einem Dreifarbendruck mit 2 Bildern von Margarete Geibel und 2 Tafeln Silhouetten, im Dietrichschen Verlage (gegründet zu Göttingen 1760) bei Theodor Weicher in Leipzig. 148 S. geb. 1,80 M., auf Maschinenbüttenpapier, in Pappband mit Pergamentrücken 4 M.

Seit dem Jahre 1906 gibt Theodor Weiher diesen Kalender heraus für die Gemeinde des Goethe-Kalenders, die zwar nicht klein, aber immer noch nicht groß genug ist, um auch nur die Kosten zu decken, die das Unternehmen erfordert. Weil der Verleger durch die ersten vier Jahre bewiesen hat, daß ihm beim Verlage des Kalenders materielle Erwägungen nicht an erster Stelle stehen, so durfte er sich mit Recht an eine große Reihe deutscher Männer von Namen und Bedeutung mit der Frage wenden, welches Verhältnis sie zu Goethe hätten, und ob sie den Goethe-Kalender für wert erachteten, dieses ihr Bekenntnis zu Goethe vor die Öffentlichkeit zu bringen, und er durfte mit eben dem Recht in der Beantwortung seiner Frage eine Art Anerkennung seines Unternehmens und damit mutmachenden Zuspruch für dessen Fortführung erhoffen. S. 66 bis S. 136 sind diese Urteile unsrer Zeitgenossen über Goethe abgedruckt. Unter ihnen finden wir auch Hans Thoma. Was er sagt, ist wohl die beste Begründung für die Berechtigung eines Goethe-Kalenders. Aus seiner umfangreichen und schlichten Äußerung mögen einige charakteristische Stellen selber sprechen: „Das Bestreben aller Goethe-Freunde, und ich hoffe, daß dies noch einmal alle Deutschen sein werden, kann nur sein, seine Werke immer mehr bekannt zu machen, seine Worte zu wiederholen, daß sie allen bekannt werden. Seine Worte, auch wenn man unvermutet auf sie stößt, sind immer eindringlich, wir ahnen meist auch aus dem einzeln herausgerissenen den ganzen Menschen, wie er im Verhältnis zu der Welt in seinem Wesen ist.

Er baut kein System auf, an das er sich anklammert, er hat kein Prinzip, das ihn einschränkt und in der Freiheit seines Denkens hemmt; er gibt sich dem Leben und seinen Mächten hin wie ein Kind, und doch wird er Herr, von dem wir die Idee haben können, daß er sein Leben selbst gezimmert hat, daß das Leben ihm gleichsam der Rohstoff war, den er künstlerisch zu einer so schönen Harmonie gestaltet hat, die wir, wenn wir sie nennen wollen, halt auch wieder ‚goethesch' nennen müssen.

Er hat hohe Achtung vor allem Gewachsenen, auf dem die Menschenkultur beruht, nie will er die Welt ummodeln — er nimmt alles Gegebene und Gewachsene als Ordnung an, an der er nicht berufen ist, herumzudoktern — Das will so viel heißen, als er faßt die Welt als Künstler auf — er steht ihr gegenüber oder in ihr als ordnende harmonische Seele, mit offenen Sinnen betrachtend, wägend, messend, gestaltend, ein sich seiner Schöpferkraft bewußter Menschengeist. — Alles was über Goethe gesagt werden könnte, hat er in seinem Reichtum wohl selber und besser gesagt als es irgend ein andrer sagen könnte. — Wie könnte man auch mit kleinen Kerzlein ein solches Licht beleuchten wollen. Darum wird auch gern auf seinen Schattenseiten herumgeleuchtet. — Wenn man über Goethe etwas sagen will, so kann man eigentlich nur immer wieder Goethe zitieren und so ist der Goethe-

Kalender ein gar schönes und nützliches Unternehmen, geeignet, Goethegeist im deutschen Volke zu verbreiten."

Im Druck habe ich hervorgehoben, was uns Epigonen zu lesen gut tut. — Außer Thoma spricht noch eine große Anzahl von Zeitgenossen über Goethe; recht interessante Namen — auch Fürst Bülow ist vertreten — finden sich. Den eigentlichen Kalender begleitet Goethe selbst in prächtiger Auswahl aus seinen Werken und Briefen. Dann folgt ein Abschnitt: „Goethe über seine Zeitgenossen." Weiter kommt, wie schon gesagt, die heutige Welt zum Wort. Den Schluß bildet ein Aufsatz „Liliencron und Goethe". — Der Kalender ist jedenfalls eine sinnige und geschmackvolle Weihnachtsgabe, die auf den Tisch aller derjenigen gehört, die die Pflicht und Aufgabe haben, sich und andre zu erziehen.

Julius Grosse, Ausgewählte Werke. Mit einer Biographie des Dichters von A. Bartels, unter Mitwirkung und mit Einleitungen von A. Bartels, J. Ettlinger, H. von Gamppenburg und F. Muncker. Herausgegeben von Antonie Grosse. 1 Porträt und Faksimile der Handschrift des Dichters. Berlin 1909. Alexander Duncker. 3 Bände. I.: LVIII u. 180 S. u. XVII u. 183 S. II.: 364 u. 168 S. III.: VI u. 722 S. geb. 12 M.

Julius Grosse hat zu seinen Lebzeiten wenig äußere Erfolge zu verzeichnen gehabt. Daß das unverdient war, ist schon längst die Überzeugung berufener Beurteiler. Es ist deshalb dankenswert, daß die Tochter im Verein mit auserlesenen Männern die wertvollsten Schöpfungen der Jugend- und Mannesjahre des Verstorbenen, die bisher nicht leicht zugänglich waren, gesichtet und zu einem einheitlichen Ganzen vereinigt. Die Tochter sagt von ihrem Vater: „Wer der feinen, stillen Gestalt Julius Grosses einmal im Leben begegnet ist, dem blieb sie unvergessen, der mußte die Erinnerung daran festhalten, daß er in Dichteraugen geschaut und einem echten deutschen Poeten gegenüber gestanden hat. Die Werke, mögen sie der Gegenwart gewidmet oder lieber in fernen Bereichen angesiedelt sein, bestätigen diesen Eindruck." Als ich diese Worte las, gedachte ich an unsre Primanerzeit, an das Ende der sechziger Jahre, in denen alljährlich Robert Prutz in meiner Vaterstadt erschien und Vorträge über die deutsche Literatur der Gegenwart hielt, denen wir Primaner unter Führung unsers Deutschlehrers W. Wiedasch zahlreich zuströmten. In diesen Vorlesungen pries er auch Julius Grosse als einen der besten Dichter der Gegenwart und es ist mir, als hätte ich gestern gehört, was Prutz über Grosses Lyrik in seiner „Deutschen Literatur der Gegenwart" geschrieben: „Was für Lingg und Gregorovius der klassische Boden der alten Welt, das ist für Grosse die Romantik des Mittelalters. Grosse schwärmt mit den jugendlichen Pagen für die schöne Burgfrau, er läßt den Falken steigen und tummelt sich hoch zu Roß in ritterlichem Kampf; er vertieft sich in die Zauber der alten deutschen Märchenwelt und läßt Zwerge und Kobolde ihre schalkhaften Streiche treiben; er führt uns in die kleine, mittelalterliche, enge Stadt, unter das Dach des kleinen stillen Bürgerhauses, zunächst am grauen Stadttor mit den bröckelnden Steinen und dem grünen Efeu, wo ehedem sich die Laube so dicht und traulich wölbte, und wo nun boshafte Spatzen zwitschern von der Not des

Mädchens, das der Geliebte verlassen hat; er ahmt jene mittelalterlichen Maler nach, die den Triumphzug des Todes abkonterfeien, und schreibt Phantasiestücke aus den Memoiren des Sensenmannes. Das sind zum Teil sehr düstre, zum Teil sehr grelle Bilder, aber sie sind mit kräftigem und sicherem Pinsel entworfen; es ist Mark in dem Arm, der diese kecken Striche da so spielend an die Wand wirft." Was hier Prutz von der Lyrik Grosses sagt, das gilt in sinngemäßer Anwendung auch von seiner Epik, seinen Novellen und Romanen und seinen Dramen. — Der erste Band bringt in seiner ersten Hälfte die Gedichte Grosses, von ihnen sind nicht wenige in unsre besten Anthologien übergegangen und zum Besitztum unsrer Gebildeten und auch der Schule geworden. Ich nenne das Gedicht „Sehnsucht" („Sehnsucht, auf den Knieen Schaust du himmelwärts — Einzelne Wolken ziehen, Kommen und entfliehen, Ewig hofft das Herz"), ferner „Die weite Welt ist nun zur Ruh", „Schon im Jenseits", „Notturno", „Ewige Jugend", „Verschollenes Glück" und „Was ist das Glück?" In diesen lyrischen Stücken erquickt die glänzende Sprache oder der an das Volkslied erinnernde oft treuherzige Ton. Der zweite Teil des ersten Bandes bringt Stücke aus den „Episoden und Epilogen", „Das Mädchen von Capri", „Des Ketzers Beichte" und „Der graue Zelter". Der erste Teil des zweiten Bandes: „Tamarena", „Gundel vom Königssee", „Der Domdechant von Compostella" und „Abul Kazims Seelenwanderung". — Der zweite Teil des zweiten Bandes enthält zwei von Grosses Dramen: „Die Ynglinger" und „Tiberius". Der dritte Band zwei Novellen: „Der tolle Heinze" und „Ravensbeck" und zwei Romane: „Das Bürgerweib von Weimar" und „Der Spion". — Die Vielseitigkeit der Dichtungen in Vers und Prosa wird jedem Geschmack etwas bringen; dem einen wird dieses, dem andern jenes mehr zusagen. Alles ist erfüllt von reichem Leben und anregender Beweglichkeit, so daß Langeweile beim Lesen fern bleibt. Vor allem aber erfreut die Formsicherheit Grosses und der saubere Stil, der heutzutage doch nicht gerade die Regel bildet; Zügellosigkeit und nachlässiges Sichgehenlassen dagegen findet sich häufiger, da mancher meint, er sei genial, wenn er nicht sorgfältig feilt und ausarbeitet. Vor allem aber spricht bei Grosse die Reinheit des Herzens an, die überall seine Dichtungen durchzieht. Man muß sich deshalb dieser Auswahl freuen. Solche Werke bilden das beste Gegenmittel gegen die Schmutzliteratur, der unsre Jugend leider vielfach ausgesetzt ist.

Römische Komödien. Deutsch von C. Bardt. I. Band. 2., vermehrte Auflage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XXXII u. 320 S. 8°. geb. 6 M.

Die erste Auflage von Bardts Übersetzung römischer Komödien ist in dieser Monatschrift III. Jahrgang S. 333 f. und VI. Jahrgang S. 560 f. besprochen worden. Was dort gesagt ist, kann nur wiederholt werden. Das Deutsche der Übersetzung liest sich flott und leicht verständlich; die genauern Bühnenweisungen heben noch das Verständnis; die Stoffe fesseln uns lebhaft, wenn wir uns in sie hineingewöhnt und hineingelebt haben.

Sodann bietet diese Übersetzung einen trefflichen Kommentar zum lateinischen Urtext und sie erweckt zugleich das lebhafteste Verlangen, an der Quelle selbst

zu schöpfen; am liebsten würde man das tun, wenn Bardt sich noch entschließen könnte, aus der Fülle seiner bei dieser Übersetzung geschöpften Erfahrung einen Kommentar zu liefern.

Und schließlich darf man getrost sagen, daß Bardt die bisherigen Übersetzer übertrifft. Denn so leicht gleitet doch keine der bisherigen Übersetzungen an uns vorüber. Die zweite Auflage ist um ein Stück vermehrt. Menanders Liebeskomödie, der Eunuch, ist beigegeben, „die dem Übersetzer dereinst ein schönes Geld einbrachte und deren geflügelte Worte noch zu des Cicero und Horatius Zeiten auf sofortiges Verständnis rechnen durften".

So haben wir denn im ersten Bande nun zusammen: Plautus Schatz und Zwillinge und Terentius: das Mädchen von Andros, die Brüder und den Eunuchen.

Fast scheint es mir, als ob des Verfassers Kraft mit den Jahren noch gewachsen ist: denn der Eunuch liest sich ganz besonders glatt, und wenn schon Terenz verschiedene Stücke Menanders geschickt durcheinander versetzt, so daß man die Fugen, wo es geschehen, nicht merkt, so ist an Bardts Übersetzung das Charakteristische, daß man Übersetzungsfugen, die ja besonders durch Latinismen unangenehm auffallen würden, fast nirgendwo bemerkt, und daß das Deutsche in seiner eignen Kraft selbständig zutage tritt.

Berlin. A. Matthias.

Bitterauf, Th., Friedrich der Große (Aus Natur- und Geisteswelt 246). Leipzig 1909. B. G. Teubner. 116 S. 8°. geb. 1,25 M.

In flüssiger Sprache, mit verständigem Urteil und sachlicher Richtigkeit zeichnet Bitterauf auf Grund der vorhandenen Forschungen ein Bild vom Leben, Wirken und der Bedeutung seines Helden, das zwar auf der einen Seite, entsprechend der Absicht des Verfassers, nur den Zweck einer knappen Orientierung hat, auf der andern aber doch in keiner Weise des Lebens und der Farbe entbehrt. Dem Schüler der Prima der höheren Schule, aber auch der breiten Masse der Gebildeten überhaupt soll diese knappe, in sich abgerundete Biographie, sei es zur Einführung in ein tieferes Studium, sei es als Zusammenfassung und Rekapitulation ausführlicherer Lektüre bzw. Belehrungen warm empfohlen werden; dem selbständigen Forscher, auch dem Geschichtslehrer wird sie für Friedrichs Beurteilung keine neuen Gesichtspunkte eröffnen, keine selbständigen Forschungsergebnisse an die Hand geben. Nicht einverstanden bin ich mit der Auffassung von dem letzten Ziele des Fürstenbundes (1785), dieses Notbehelfs, der doch gerade der Konservierung des deutschen Reiches in der Form, wie es seit 1648 bestand, dienen sollte (S. 104); etwas zu kurz kommt die Darstellung der Verwaltungsorganisation mit ihren aus der Geschichte ihrer Entwicklung zu erklärenden Gegensätzen und Unfertigkeiten (S. 51); endlich vermisse ich ein etwas tieferes Eingehen auf die philosophischen Ideen Friedrichs, wenngleich diese, ganz anders als man nach S. 91 erwarten sollte, keineswegs bestimmend gewesen sind für den Politiker Friedrich. Das hat Otto Hintze in einem recht lesenswerten Essay über Friedrich den Großen, der jetzt auch in der „Deutschen Bücherei" 96/97 abgedruckt ist, hübsch dargelegt.

Elberfeld. W. Meiners.

Schnee, H., Unsere Kolonien. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 57.) Leipzig 1908. Quelle & Meyer. 8°. 196 S., geh. 1 M., in Originalleinenband 1,25 M.

Ein vortreffliches Handbuch, welches jedem Kolonialfreunde große Freude machen wird, da es ihm ausgezeichnete Dienste leisten kann, wenn er seine Kenntnisse in bezug auf unsern Kolonialbesitz auffrischen oder abrunden will! Ohne oberflächlich zu werden, hat der Verfasser sich mit knapper Darstellung alles Wissenswerten begnügt. Sein Buch dient daher auch dem Neuling, der sich schnell und sicher über unsre Schutzgebiete, besonders auch nach der wirtschaftlichen Seite hin, orientieren will, in hervorragender Weise. Der Verfasser, seit länger als einem Jahrzehnt in den Kolonien wie im Reichskolonialamt tätig und gleichzeitig Dozent für die deutschen Kolonien am Seminar für orientalische Sprachen in Berlin, ist, wie das Werk zeigt, eine für solche Darstellung äußerst geeignete Persönlichkeit. Nach Aussage des Verfassers stützen sich die Zahlen und sonstigen statistischen Angaben fast durchweg auf amtliches Material, in erster Linie auf die dem Reichstage vorgelegten kolonialen Denkschriften und Haushaltsetats der Schutzgebiete.

Das Werk enthält zwei Teile, einen allgemeinen und einen zweiten, jede einzelne Kolonie besonders behandelnden Teil. In dem ersteren gibt Verfasser zunächst eine kurze Geschichte der Erwerbung unserer Kolonien, sodann einen Überblick über die Natur der einzelnen Schutzgebiete und ihrer Bevölkerung, dabei eines jeden Eigenart geschickt hervorhebend. Es folgt nun eine genaue Schilderung der wirtschaftlichen Entwicklung der einzelnen Gebiete, wobei dauernde Besiedlung mit Weißen, die Produktion der Eingebornen, ihr Handel mit den Europäern und schließlich der Plantagenbetrieb unter europäischer Leitung besonders beachtet und besprochen wird. Der Leser wird hiernach in knapper, aber ausreichender Weise über die Verwaltung und Rechtsprechung in den Kolonien unterrichtet. Nach einer Darstellung der ausgedehnten Tätigkeit der Mission schließt der Verfasser den ersten Teil mit einer Betrachtung über den günstigen Einfluß der Kolonialwirtschaft auf die deutsche Volkswirtschaft. Er berücksichtigt dabei die Bedeutung der Kolonien für die Auswanderung, ferner als Aufnahmegebiete für unsere Industrie-Erzeugnisse und als Lieferantinnen der uns unentbehrlichen Rohprodukte. Auch streift er noch den wichtigen Umstand, daß durch den wirtschaftlichen Verkehr mit den eignen Kolonien das deutsche Geld mehr in den deutschen Händen bleibt und so unsre eigne Volkswirtschaft belebt und befruchtet.

In der geschichtlichen Einleitung S. 9 hätten wir gern auch die Begleiter des Dr. Karl Peters erwähnt gesehen, vornehmlich den Grafen Pfeil, damit nicht die Meinung sich festsetzt, daß wir die Erwerbung Ostafrikas dem Erstgenannten ganz allein zu verdanken haben. Man vergleiche auch im Buche des Grafen Pfeil über die Erwerbung Ostafrikas die Seiten 54—70. Desgleichen dürfte auch wohl nicht unerwähnt bleiben, daß es beim Araberaufstande 1888 Gravenreuth und Leue waren, welche die beiden letzten Orte, die den Deutschen verblieben, hielten und damit die Niederwerfung des Aufstandes und die Wiedergewinnung des Landes bedeutend erleichterten.

Mit Seite 44 beginnt alsdann die Beschreibung der einzelnen Kolonien. Ost-

afrika als größte Kolonie eröffnet den Reigen. Bei ihr wie bei den andern Kolonien hat der Verfasser, je nach der Eigenart der einzelnen Kolonie den einen oder andern Punkt mehr betonend, die folgende Anordnung des Stoffes beobachtet: Zunächst wird das Land in seinem geologischen Aufbau vorgeführt. Daran schließt sich eine Besprechung des Klimas und der hauptsächlichsten Krankheiten. Es folgt eine knappe Angabe dessen, was die drei Naturreiche bieten, und zwar ohne Zutun der Menschen. Eingehend wird alsdann die weiße und die farbige Bevölkerung, deren Tätigkeit im Handel, in Eigenproduktion, in Plantagen- und Farmwirtschaft, in Viehzucht und Bergbau — wo vorhanden — den Lesern vorgeführt. Darauf wird die europäische Besiedlung und deren Aussichten, wie auch die so notwendige Erschließung der Kolonien durch Eisenbahnen betont und schließlich noch die Art der deutschen Verwaltung in den Kolonien besprochen.

Überall offenbart sich ein auf reiche Erfahrung und sichere Unterlagen gegründetes Urteil. Ein jeder darf sich mit vollem Vertrauen der Lektüre des Buches hingeben. Wir wünschen dem klar und anregend geschriebenen Buche eine weite Verbreitung, in der Hoffnung, daß es die in unsrem Volke immer noch recht schwache Kenntnis kolonialer Dinge kräftig mehren hilft.

Unna. Gustav Wittenbrinck.

Fabre, J. H., Bilder aus der Insektenwelt. Autorisierte Übersetzung aus: „*Souvenirs Entomologiques*", I.—X. Serie. Erste Reihe. Mit zahlreichen Abbildungen. Stuttgart 1908, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckhsche Verlagshandlung. 125 S., kart. 2 M.

Ein prächtiges Buch — nicht besonders wegen der Abbildungen (in Schwarzdruck), die im allgemeinen ausdrucksvoll und treffend sind, als wegen des ansprechenden und anregenden Textes. Der Text bringt nun nicht nur, wie der Titel sagt, eine Beschreibung der Insekten, sondern in frischer und lebendiger Darstellung entwickelt er die Methode der Beobachtung und des exakten Experiments, das die gestellten Fragen allmählich zur Beantwortung bringt, mit Anwendung einfachster Mittel. Und es ist nur ein kleines Fleckchen Land, das dem Verfasser zu so vielen Ergebnissen reichlichen Stoff bietet, und stets wird das Insekt innerhalb der umgebenden Natur betrachtet. Eine Gegend Süd-Frankreichs ist es, in die der Verfasser uns mit seinen Schilderungen führt, und wenn da auch manches Insekt und manche Pflanze berücksichtigt wird, die unsrer Heimat fremd sind (Skorpion, Gottesanbeterin, Tarantel — der Begriff „Insekt" ist weit gefaßt = Gliederfüßer), so berücksichtigt doch auch — abgesehen von dem allgemein gültigen (z. B. Duft und Geruchssinn der Insekten) — manches der 18 Kapitel einheimische Insekten, wie z. B. „Die Schaumzikade und der Kuckuckspeichel", dann „Musikinstrumente der Laubheuschrecken", „Aus dem Liebesleben des Eichenspinners". Aber jedes Kapitel fesselt durch seine Darstellung.

Seligo, A., Tiere und Pflanzen des Seeplanktons. Mit einer Tafel und 247 Textabbildungen. Stuttgart, Deutsche mikrologische Gesellschaft, Geschäftsstelle: Franckhsche Verlagshandlung. 8°. 64 S., kart. 2 M.

Eine Einleitung gibt zunächst Angabe über das Fischen und Präparieren des

Planktons. 15 Gruppen von Organismen, von denen fünf Pflanzen betreffen, werden behandelt, wobei besonders bedacht sind: Kopepoden, Kladozeren, Rädertiere, Grünalgen, Kieselalgen, Spaltalgen. Jede Art wird beschrieben nicht nur in Hinsicht auf die Körperbeschaffenheit, wodurch das Erkennen erleichtert werden soll, sondern meist auch hinsichtlich der Lebensweise, der Art der Vermehrung und der Zeit des Erscheinens. Den größeren Gruppen ist eine zusammenfassende Übersicht vorausgeschickt, dann folgen Gattungen und Arten, für deren Bestimmung öfter auch ein Schlüssel eingefügt ist, zahlreiche Maßangaben sollen die Diagnose erleichtern. Dazu kommen nun noch die sehr reichlichen, meist schematisch gehaltenen Zeichnungen, die das Charakteristische hervorheben. Vielfach erscheinen auch Literaturangaben, die dem, der spezieller sich mit der eigenartigen Welt des Planktons beschäftigen will, gute Dienste leisten können. Wer aber durch eigne Untersuchungen sich einen orientierenden Überblick über dieses vielfältige Gebiet verschaffen will, wird in dieser Arbeit einen brauchbaren Führer finden.

Pilger, R., Das System der Blütenpflanzen mit Ausschluß der Gymnospermen. Mit 31 Figuren. Sammlung Göschen. Leipzig 1908. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 140 S. kl. 8°. 0,80 M.

Im allgemeinen Teil (20 S.) wird zunächst die Geschichte der Systematik berührt, dann in klarer Weise auseinandergesetzt, was über die Grundlage des Systems hauptsächlich erwähnenswert ist. Die Bewertung der morphologischen Merkmale wird erörtert, die Frage nach der phylogenetischen Einheit wird berührt, desgleichen die Tatsache der Reduktionserscheinungen und der Analogien. Die Dikotylen, Dikotyledonen genannt, werden zuerst behandelt und nach der Blumenkrone — ob fehlend, einfach oder doppelt — in drei große Gruppen geteilt. Dann folgen die Reihen mit den Familien. Auf S. 113 beginnen die Monokotyledonen. Jede Reihe, jede Familie erhält eine kurze Charakteristik. Dann werden einige Gattungen mit ihren Arten genannt, wofür irgendeine industrielle Verwertung oder eine physiologische Eigentümlichkeit (Bestäubungsvorgänge z. B. wie bei *Salvia*, *Ficus*, *Aristolochia* usw.) bestimmend waren. Die Abbildungen sind im allgemeinen deutlich und charakteristisch gehalten. Eine zweite Auflage könnte aber wohl die Abbildung des Bienensaugs (S. 99) deutlicher machen, denn von den zahnartigen Seitenzipfeln der Blumenkrone sieht man nichts; auch Fig. 26 müßte geändert werden. Die Artnamen sind stets klein geschrieben. Bravo! da ist doch Prinzip, also nicht: *Rosa Gallica* und dann wieder *Rosa canina*. Das Büchlein ist zwar klein, aber reich an Inhalt und wird manchem gute Dienste leisten.

Posen. Fritz Pfuhl.

Kerschensteiner, G., Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. Mit 800 Figuren in Schwarzdruck und 47 Figuren in Farbendruck. München 1905. Carl Gerber. IV u. 508 S. 4°. 12 M.

Die ungeheure Zahl von 500 000 Zeichnungen von zirka 58 000 Schulkindern

aller Altersstufen aus 300 Volksschulklassen Münchens gefertigt, hat der in weiten Kreisen hochgeschätzte Pädagoge — Leiter des Münchener städtischen Schulwesens — auf seinen Zweck hin untersucht. Mit bewundernswerter Liebe und Ausdauer schuf er die erste groß angelegte deutsche Arbeit über den graphischen Ausdruck des Kindes, als Grundlage für spätere umfassendere Untersuchungen. Die dankbare Anerkennung der Verdienste des verehrten Herrn Verfassers um die Erforschung des noch in Dunkel gehüllten Gebietes, darf bei der außerordentlichen Wichtigkeit der Sache nicht dazu führen, die tatsächlichen Mängel der Untersuchung zu übersehen. Der Herr Verfasser sagt selbst, daß für den Zweck seiner Untersuchungen ein völlig unbeeinflußtes Kindermaterial notwendig sei. Als solches kann aber das von ihm benutzte — Kinder, die längere oder kürzere Zeit die Schule besucht und auch Zeichenunterricht genossen haben — nicht angesehen werden, selbst dann nicht, wenn, wie der Herr Verfasser glaubt, der Unterricht völlig wertlos gewesen ist. Auch in diesem, von dem Herrn Verfasser angenommenen Falle hat der Unterricht eine den Wert der Untersuchung in Frage stellende Folge gehabt: er hat die ursprünglichen Fähigkeiten unbedingt gemindert, wenn nicht gar zum Absterben gebracht, weil alle Kräfte der menschlichen Seele diesem Schicksale verfallen, wenn sie keine Gelegenheit zur Betätigung finden. Die Ergebnisse der Untersuchungen des Herrn Verfassers stehen in wichtigen Punkten, so z. B. in bezug auf die Begabung für die Darstellung der Menschengestalt einerseits, wie in bezug auf die Begabung für das Ornamentale andrerseits, im Gegensatz zu den Beobachtungen, die andre ebensowohl an Kindern wie an Naturvölkern machten. Da drängt sich denn wohl die Frage auf, ob diese Gegensätze nicht durch den Umstand verursacht sein können, daß das Kindermaterial des Herrn Verfassers den unbeeinflußten Urzustand nicht verkörperte. Weiter dürfte geltend zu machen sein, daß die Untersuchungen des Herrn Verfassers bei aller Anerkennung ihrer Bedeutung nicht eine Entwicklung feststellen, sondern ihrem Wesen nach nur die Stichprobe auf einen momentanen Stand sind. Der Gang einer Entwicklung ließe sich doch nur durch eine fortgesetzte Reihe solcher Stichproben sicher gewinnen.

Ist es nun auch aus diesen Gründen nicht möglich, von diesen Untersuchungen aus sichere Schlüsse auf die Entwicklung des zeichnerischen Ausdrucks der Rasse zu ziehen oder sie — wie es der Herr Verfasser wünscht — zum Ausgangspunkt einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts zu machen, so enthält das groß angelegte und vorzüglich ausgestattete Werk doch einen solchen Schatz von Anregungen und Ergebnissen, daß es — weil sie von allgemeiner pädagogischer Bedeutung sind — in keiner Lehrer-Bibliothek fehlen sollte.

Altona. Fritz Kuhlmann.

IV. Vermischtes.

III. Ruderkursus im Bootshause Wannsee bei Berlin 1910.

Auch im Jahre 1910 wird auf ministerielle Anordnung im Bootshause Wannsee bei Berlin ein Ruderkursus für Lehrer höherer Lehranstalten abgehalten werden. Die Lehrzeit ist behördlicherseits auf drei Wochen ausgedehnt und wird vermutlich sich auf die Tage vom 21. April bis 12. Mai erstrecken. Die Übungen werden mit dem Kastenrudern beginnen und ihre Fortsetzung im Riemenboot mit festen und mit Rollsitzen finden. Hieran wird sich die Fahrt im Skullboot schließen. Die Kursisten finden täglich Gelegenheit, sich mit dem praktischen Schüler-Ruderbetriebe bekannt zu machen; auch für volkstümliche Übungen, besonders solche, die für das „Wasserturnen" vorbereiten, sind Einrichtungen vorhanden.

Von Vorträgen sind folgende in Aussicht genommen:

1. Turnen und Rudern in ihrer inneren und äußeren Verwandtschaft (einleitender Vortrag): Prof. Wickenhagen.
2. Bootskauf und Bootspflege. Aus der Praxis für die Praxis: Dr. Pfeiffer.
3. Die Methode des Ruderunterrichts: Oberlehrer Dr. Wegner.
4. Vom Bootstyp. Das rechte Boot am rechten Orte: Prof. Dr. Kuhse.
5. Gedanken über den planmäßigen Ausbau des Schüler-Wanderruderns: Oberst a. D. von Diest.
6. Schülerrudern und Heeresdienst: Oberlehrer Naumann.
7. Die körperliche Überwachung der Ruderer: Sanitätsrat Prof. Dr. Schütze.
8. Zur Frage der Haftpflicht: Oberlehrer Haagen und Generalagent Firmenich.
9. Unsre Feinde und ihre Angriffe: Oberlehrer Dr. Waterstradt.
10. Kameradschaftsleben und Geselligkeit im Ruderverein: Prof. Dr. Paape.
11. Meine Reise von Berlin nach Ostpreußen und dem Frischen Haff: Prof. Rumland.

An alle Vorträge schließt sich ein erschöpfender Gedankenaustausch.

Besichtigungen werden den Unterricht unterstützen; so die

1. der Bootswerft von Deutsch-Stralau;
2. der Schülerbootshäuser in Nieder-Schöneweide;
3. des Schülerspielplatzes „Grunewald" bei Eichkamp;
4. eines der neusten Schwimmbassins.

Die Leitung des Kursus liegt wieder in den Händen des Prof. Wickenhagen, Gr.-Lichterfelde, an den etwaige Anfragen zu richten sind.

Druck von G. Bernstein in Berlin.